

Фундаментальні дослідження

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Олександр ГЛУЗМАН

Copyright © 2008

ВСТУП

Університет є одним із давніх соціальних інститутів, котрий володіє тривалою історією становлення, традиціями, можливістю впливу на розвиток суспільства. Генеральний секретар конференції ректорів, президентів і віце-канцлерів університетів Європи А. Барблян, відзначаючи роль університетів у суспільстві, пише: "...що може сьогодні додати сенс нашому загальному діянню? Хто зуміє його позначити, закласти його основи і розставити на цьому складному шляху дорожні знаки, щоб полегшити наші зусилля? Хто спробує порозумітися, додати єдину систему вимірювань цьому співтовариству людей, котрі говорять на десятках мов, ідей, які надихаються тисячами, і забобонів? Хто візьметься за все це, щоб створити справжнє братерство людей, котрі вважають один одного собі подібними, хоч і іншими, але все-таки близькими? Впродовж століть, особливо протягом останнього тисячоліття, таким покликанням володіли два заклади – Церква та Університет" [2, с. 9].

Університет – один з небагатьох соціальних інститутів, який упродовж усіх століть зберігає своє призначення, що полягає у викладанні і розвитку всіх галузей науки, незалежно від їх практичного застосування. Він володіє правами самоврядування і надання студентам простору у виборі та напрямку своїх наукових знань і приватного життя. Організація університетів у різних державах, розмір їх автономії, склад факультетів, методи викладання, студентський побут становлять значні особливості, викликані місцевими умовами та історичними причинами.

Як співтовариство вчителів і тих, хто навчається та наділений правами самоврядування, визначення змісту навчання, проведення дос-

ліджень, присудження вчених ступенів, університет виник в епоху середньовіччя. Донині ведуться спори з приводу того, який з університетів сформувався першим. "Якщо за вирішальний критерій, – пише В. Роуг, – прийняти наявність корпорації, то тоді право найстарішого належить Болоньї (1188 р.), щоправда з незначним "запасом міцності". Якраз у Болоньї у XII столітті іноземні студенти утворили "нації" і розвинули основні організаційні форми середньовічного університету. Але якщо за основний критерій візьмемо об'єднання і студентів, і викладачів у єдиному корпоративному тілі, то тоді право називатися найстарішим повинне належати Парижу, університет якого веде свою історію з 1208 року" [28, с. 101]. Ці університети і визначили риси двох моделей тогочасного університету – *Болонського*, зі світською орієнтацією, домінуванням студентської гільдії, яка на свій розсуд визначала структуру, зміст навчальних дисциплін й обирала на контрактній основі професорів, і *Паризького*, з переважанням магістерської гільдії, яскраво вираженою теологічною спрямованістю і сильним впливом факультету вільних мистецтв.

У історіографічній і педагогічній літературі підкреслюються істотні характеристики середньовічного університету як соціального інституту. Перш за все слово "університет", що прийшло з римського права, почало застосовуватися "для позначення деякої сукупності осіб із загальними інтересами і незалежним легальним статусом: воно вказувало на певну групу – або сильну гільдію, або муніципальну корпорацію. Будучи використовуваним в академічному контексті, термін указує на університет не як на абстракцію, самодостатню сукупну єдність, але як на корпус викладачів і студентів, або викладачів і студентів, об'єднаних залежністю від організованого типу конкретного університету..." [38, с. 23]. *Univeritas*

magistrorum et scholarium – співтовариство викладачів і учнів, яке отримало інституційне оформлення, стало можливим з піднесенням середньовічних міст, з появою нових потреб держави, політики, економіки, релігії і світської культури.

Середньовічні університети організовувалися подібно до однієї школи, де різні викладачі навчали “сумі загального людського знання” (Е. Дюркгейм). Уперше в історії цивілізації університети розмежували рамки ліберальної і професійної освіти. Ліберальна освіта, заснована на *тривіумі* (навчання риторичі, граматиці, логіці) і *квадривіумі* (арифметиці, геометрії, астрономії і теорії музики), припускала виховання особи, вільного громадянина, котрий володіє такими характеристиками як чеснота, захоплення мистецтвами, прагнення до пошуку істини, досягнення мудрості, сумлінність і самостійність у думках. Професійна освіта отримувала вже більш виражене класове забарвлення, свідомо обмежуючи потенціал можливостей і маючи на увазі “спеціалізовану, фрагментарну освіту в напрямку чіткої суми певних умінь і навичків” (І.С. Ладижець).

Спочатку університет перебуває під впливом провідних соціальних інститутів – церкви і держави. Проте незалежно від внутрішньої і зовнішньої політики університетського співтовариства система цінностей і нормативів середньовічного університету ґрунтується на триєдності навчання, дослідження і виховання. Саме ця триєдність забезпечила університетам стійкість, життєздатність і значущість в епоху середньовіччя і в подальші періоди історії.

Навчання “семи ліберальним мистецтвам” було достатнім для отримання ступеня бакалавра. Подальша спеціалізована форма навчання на факультетах теології, медицини, має рацію також у доборі вільних мистецтв, уможлиблювала найбільш спроможним і здібним студентам отримати ступінь магістра, а після складання кваліфікаційного іспиту (*ius ubique docendi*) – право викладання в європейських університетах. На подальших етапах, після отримання ступеня бакалавра, зміст навчання зберігав гуманітарну спрямованість і зорієнтованість на інтелектуальний розвиток студентів. До обов’язкового циклу обов’язкових наук відносилися: латина, що забезпечувала становлення наднаціонального освітнього співтовариства; філософія, що виявляла прагнення до систематизації й узагальнення наукових знань; твори класичних авторів (Платона,

Аристотеля) і переклади з арабського, що характеризували повернення до цінностей, укорінених у греко-римській освітній традиції.

Основними формами навчання в середньовічному університеті були лекції, диспути, а також репетиції, які виконували освітньо-контрольні функції. Провідними принципами навчання були дидактизація і повчальність. Уперше в середньовічному університеті діяльність викладачів, котрі вели “вчені заняття”, починає розглядатися як *педагогічна професія*. Ієрархізована, багатоступінчата структура університетської освіти, забезпечуючи спадкоємність та обов’язковість проходження студентами кожного з попередніх ступенів, є вже в епоху середньовіччя внутрішнім організаційним механізмом університетської освіти.

Специфікою університету, його інституційною суттю стає поєднання *викладання з дослідженням*. У середньовічному університеті дослідження виявляється тотожно навчанню, оскільки “постійно присутній пошук і виявлення прихованих значень, розшифровка символів, збагнення-глумачення як безумовна цільова установка, пізнавальна форма” [16, с. 15–16].

Виховання як остання тріада в утвердженні університетської освіти, визначалося ціннісними орієнтаціями епохи, уявленнями про суть і призначення людини в середньовічній культурі. Принципи виховання студентів виявлялися тісно пов’язаними з ціннісними настановами академічної етики, сприяючи розвитку інтелекту, закріплюючи ставлення студентів до наукового знання як до суспільного блага, а до людини – як до найвищої цінності.

Навіть поверхове уявлення про середньовічні університети не може обійтися без згадки про університетські коледжі. Перші з них з’явилися у Парижі, в кінці XII століття. Коледжами було охоплено не багато студентів, усього 10–20% в Парижі, Оксфорд, Кембріджі. Воднораз, на думку Ж. Верже, “у Франції, Англії і Німеччині вони постали тими центрами, у яких була відпрацьована педагогічна модель, що здійснила величезний вплив на еволюцію практики середньої і вищої освіти вже в новій Європі” [5, с. 106]. В кінці середньовіччя коледжі починають конкурувати з факультетами, чия роль поступово зводиться до присудження ступенів. Коледжі, своєю чергою, перетворюються на справжні навчальні центри, які забезпечують повний курс навчання студентів. А починаючи з XIII століття, на тлі малорухливого університету деякі колед-

жі (наприклад, Наваррі, Магдаліні) стають центрами інтелектуального життя.

Розвиток економіки, пробудження національних почуттів підсилювали тенденції, пов'язані із створенням нових університетів. Їх становлення як міжнародних науково-освітніх центрів повинно було б привести до справжнього розквіту університетської освіти в епоху Відродження. Проте прогресивні зміни отримують в основному кількісний вираз: на рубежі XIV і XV століть у Європі налічувалося від 31 до 34 університетів, а через сторіччя їх чисельність досягла вже 63 [5, с. 104]. При цьому університети значною мірою втрачають позиції центрів інтелектуального життя. “Найбільший прогрес протягом цього періоду в науці, філософії та інших сферах дослідження відбувався поза інститутами вищої освіти... Наприклад, більшість французьких філософів не були університетськими професорами. Багато інтелектуалів цього періоду здійснювали свої дослідження і праці в декількох найбільш важливих дослідницьких центрах, які виникали паралельно і додатково стосовно інститутів вищої освіти. Це були наукові і дослідницькі академії, котрі отримали інтенсивний розвиток в епоху Відродження у більшості європейських країн” [41, с. 2032]. Водночас зміст університетської освіти отримує нове гуманістичне звучання. Утвердження цінності людської особи, визнання права на свободу, пізнання людиною багатоманітних власних можливостей сприяли формуванню конструктивного мислення, розгляду знання як процесу розвитку культури, інтелекту, творчості.

На цьому етапі розвитку університетів намічаються негативні тенденції. Перш за все вони пов'язані з відмовою від тривіума і квадривіума. Починає набирати силу орієнтування на гуманітарне знання у збиток природничо-науковому. Визначається відхід від традицій, від потреби систематизованої освіти. Втрата передових позицій у науці та освіті позначилася на зниженні престижу університету і його соціальної значущості. Центр інтелектуального життя в епоху Відродження змістився в наукові академії, які повсюдно відкривалися.

В епоху Нового часу університети зазнають великих змін. Процес виділення коледжів у внутрішньоуніверситетській структурі приводить до більшої спеціалізації освіти і надання першорядної значущості навчання методам мислення. Відбувається остаточна переорієнтація на викладання не тільки як на переважний,

але і як на єдино раціональний і допустимий вид діяльності. Таке жорстке розведення навчання і дослідження, визнання лише інструментального знання істинним і звільнення науки від філософського аналізу отримали надалі найменування беконіанської моделі освіти [15, с. 8]. П. Фармер відзначає, що “у XVI, XVII і XVIII сторіччях університети набули характеру чи не технічних або професійних шкіл для навчання за спеціальностями, у т. ч. й медицини. В обширному світі думки вони відігравали у цей період вельми незначну роль. Деякі з італійських університетів у XVI, данських – в XII і німецьких – в XVIII столітті демонстрували певну могутність, але решта перебували в заціпенінні. Такі люди як Бекон, Декарт, Спіноза, Лейбніц, Гоббс, Локк, Бойль, Лавуазьє мали дуже незначне відношення до університету, або не мали зовсім” [39, с. 9-10]. Ідея університетської освіти, яка припускає єдність навчання, дослідження і виховання, у цей період виявилася нереалізованою.

Ситуація змінюється радикальним чином в епоху романтичного гуманізму, що сформувався в Німеччині на рубежі XVIII–XIX століть. “У 1809 році Берлінський університет об'єднується з Королівською академією і стає передовим центром навчання XIX сторіччя. Його велич витікала з наступних характеристик: університет не був суб'єктом затвердження певного кредо або філософських орієнтацій; його професори і студенти були вільні в пошуку істини і знання так, як вони його розуміли... Одним з найбільш важливих правил, виходячи з цього погляду на університет, було переконання в тому, що неупереджене наукове дослідження і пошуки істини, разом з навчанням, є основними функціями інституту вищої освіти, як і те, що дійсний професор повинен бути одночасно педагогом і дослідником” [41, с. 2034].

Концепція дослідницького університету традиційно пов'язується з ім'ям В. Гумбольдта. Він виходив з уявлення про новий гуманістичний ідеал гармонійно освіченої особи і розглядав університет як моральну душу суспільства. Принципи класичного університету, заснованого В. Гумбольдтом, зводилися до наступного. Університет, зберігаючи статус відносно автономії, отримував державну підтримку. Основною ідеєю ставала академічна свобода в дослідженні і навчанні. Передбачалося активне долучення університету в суспільне життя, відродження його ці-

лісності. Об'єднання університету з Академією наук дало могутній імпульс для розвитку університетської освіти як "індустрії знань" (Н.С. Ладижець). Злиття науки з освітнім процесом сприяло вдосконаленню змісту і методів навчання, формуванню творчої індивідуальності майбутніх дослідників.

Трохи пізніше, всередині XIX століття, народжується нова *модель інтелектуального університету*. Її становлення відбувалося в умовах філософської полеміки між прихильниками концепції утилітаризму і прихильниками класичного освітнього лібералізму. Утилітаристи (Т. Гекслі, М. Арнольд, І. Бентам, Дж. Міль та ін.), у боротьбі за професіоналізацію англійської вищої освіти, обстоювали прагнення навчатися тільки тому, що може принести практичну і матеріальну, а не абстрактну і духовну, користь. Прихильники ліберальної освіти на чолі з ректором католицького університету в Дубліні Джоном Ньюменом відстоювали свою позицію: "не повідомляти яку-небудь конкретну інформацію, а дати студентові можливість з головою зануритися у світ науки, навчитися сперечатися і поважати опонентів, радитися з ними і допомагати один одному. Все це сприяє створенню "інтелектуального світу", "чистої" і ясної атмосфери науки, якою дихає студент, хоча у своєму випадку він вивчає лише декілька наук із запропонованої множини" [44, с. 5].

Університет, на переконання Дж. Ньюмена, повинен охоплювати всю "територію інтелекту", віддаючи перевагу ліберальному знанню та інтересам студентства в навчанні мисленню і наукам, фактам і принципам, відкриттям і досягненням. Знання як самоціль, інтелігентність та інтелектуальність уявлялися ціннісними підставами реального змісту університетської освіти.

XX століття – епоха інтенсивного розвитку традицій американських, англійських і німецьких університетів, пов'язаних з науковими, промисловими і соціально-демократичними тенденціями. Найчастіше перенесення класичних ідей в американські університети супроводжувалося розширенням їх функцій: введенням просунутих видів спеціалізованої професійної підготовки, створенням дослідницьких інститутів, наукових бібліотек. У практиці університетської освіти стало реалізовуватися право викладачів вести авторські курси, можливість вибору студентами елективних дисциплін. Поява університетських

коледжів, рівня аспірантської підготовки, масовість навчання студентів і зміна їх ціннісних орієнтацій у бік розширення освітньої практики – такі загальні риси американської університетської освіти початку XX століття. Все це – зростання багатопрофільності, збільшення кількості спеціалізацій і розширення функцій (навчання дорослих, консультування, дослідження у галузях промисловості і бізнесу) – не відповідало уявленням про природу університетської освіти. На думку представників ідеї класичного університету, ці нововведення створювали загрозу якості навчання і проведенню фундаментальних досліджень. Відзначаючи зміну акцентів в університетській освіті, А. Флекснер у 1930 році писав, що інтерес від студента-індивіда зміщується до соціальної значущості університету, до потреб і запитів суспільства і здатності на них реагувати [40, с. 9].

Повернення до ідей *дослідницького університету* робить К. Ясперс у книзі "Ідея університету" (1946). Університет, в уявленні Ясперса, є місцем, де суспільство і держава розвивають "самосвідомість епохи". Специфіка університету – забезпечення наукової освіти, спрямованість на збагачення і приріст наукового знання, що розглядається як цінність. У зв'язку з цим професійне навчання в інституті може бути осмислене як часткова освіта на протигагу цілісній університетській [42, с. 9].

Значним етапом у розвитку ідеї університетської освіти стала концепція президента Каліфорнійського університету в Берклі Дж. Керра, викладена в книзі "Мета університету" (1963, 1972). Для позначення нового типу університету 60–70 років XX сторіччя, покликаного виконувати поліфункціональні ролі, Дж. Керр вводить термін "*multiversity*" – *університетський комплекс* [43, с. 136]. Відмінною рисою мультіверситета є те, що відповідно до тенденцій післявоєнного розвитку він розглядається як "індустрія знань". Університетський комплекс, порівняно з попередніми типами університетських структур, являє собою ієрархію, що стосується організації навчального процесу, об'єднання автономних підрозділів, інтеграції міждисциплінарних досліджень, науки і промисловості.

Комплексність в організації університетського життя виявилася також і в тому, що сучасний університет, на думку Керра, став цілісним утіленням усіх попередніх тенденцій. "Навчання ліберальним мистецтвам в університетських коледжах і спеціалізована гумані-

тарна освіта в основному успадковували традиції гуманістичного університету, тяжіючи більшою мірою до британської моделі. Природничо-наукові, аспірантські і суто дослідницькі підрозділи виявляли прихильність до наслідування німецького зразка. Феномен сервісної активності був уже власне американським досягненням, що сприяло оформленню підприємницької діяльності професорів і прагматичнішому підходу до змісту освіти й оцінки його можливостей студентством” [16, с. 57].

Ще одна спроба створення моделі університету була зроблена Робертом Вольфом у книзі “Ідеал університету” (1969). У ній автор звертається до опису чотирьох моделей, кожна з яких охоплює свою ціннісну орієнтацію – наукову, професійну, сервісну і соціальну. Відповідно виділяються чотири типи університету: університет як дослідницький центр, як місце навчання професії, організації соціального сервісу і підготовки істеблшменту [45, с. 3].

Таким чином, короткий вступ, присвячений аналізу етапів розвитку університетської освіти за кордоном, дозволяє говорити про прихильність двом класичним моделям – дослідницькій та інтелектуальній. Водночас відбуваються у 80–90-х роках ХХ сторіччя в розвинених країнах освітні реформи, які визначають нові тенденції. Раніше вони стосуються зближення університетської фундаментальної освіти із спеціальним професійним навчанням. Якщо впродовж усього розвитку університетів педагогічна освіта займала скромне місце, то останніми роками центр підготовки педагогічних кадрів у розвинених зарубіжних країнах змістився в університети.

1. УНІВЕРСИТЕТСЬКА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК СФЕРА СИСТЕМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОБ’ЄКТ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ

Університетська педагогічна освіта – недостатньо вивчена сфера вищої освіти. У літературі з педагогіки вищої школи цей термін зустрічається рідко. Загальноприйнятим є наступний його опис, поданий у “Педагогічній енциклопедії”: “Відмінною рисою *університетської педагогічної освіти* є ширша науково-теоретична підготовка студента. В навчальних планах університетів передбачені спеціалізації і курси за вибором студентів, що дозволяє їм поглибити знання в обраній галузі науки. В той же час університети дають випускникам дещо меншу педагогічну і мето-

дичну підготовку”. Тут же фіксується ще й така важлива особливість: “*Університетська освіта* – це підготовка в університетах наукових і педагогічних кадрів для науково-дослідних і проектно-конструкторських установ, промисловості і сільського господарства, вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл та ін. Під терміном “*університетська освіта*” розуміється також сукупність загальнонаукових, педагогічних і спеціальних знань та навичків, що дають змогу тим, хто закінчує університет, вести науково-дослідну або педагогічну роботу відповідно до отриманої спеціальності. Відмінність між університетською освітою і педагогічною освітою полягає в тому, що студенти університетів отримують у більшому обсязі наукову підготовку, студенти педінститутів – педагогічну” [25, с. 354, 379].

Загальне уявлення про університетську педагогічну освіту знайшло розвиток у монографіях, докторських і кандидатських дисертаціях, наукових статтях, присвячених різним аспектам досліджуваного явища. У **табл. 1.1.** наведені витяги з робіт, у яких визначення “*університетська педагогічна освіта*” вживається в конкретизованому вигляді або концептуально.

Загальний аналіз підходів і поглядів на досліджувану проблему дає підстави говорити про неоднозначність визначення суті університетської педагогічної освіти і про потребу системного вивчення проблематики підготовки педагогів в умовах життєдіяльності університетів.

Водночас останніми роками посилюється інтерес учених до цих проблем. Про це свідчать докторські й кандидатські дисертації, захищені в 80–90 роках минулого століття. Докторська дисертація В.О. Якуніна присвячена розробці технологій навчання студентів університетів, основою яких є механізми управління пізнавальною діяльністю, процеси перетворення студентів в активних суб’єктів пізнання [37]. Дослідження Л.С. Нечепоренко і В.В. Сагарди присвячені питанням удосконалення методичної системи підготовки студентів університетів до педагогічної діяльності [24; 29]. А.А. Реан розкриває соціально-психологічні основи пізнання педагогом особистості, котра вчиться [27]. У дисертації В.А. Семиченко запропонована концепція, що дає змогу готувати педагогів з позицій формування у них системного уявлення про поточну навчальну і майбутню педагогічну діяльність, формування цілісного

Таблиця 1.1.

Фрагментарний аналіз поняття “університетська педагогічна освіта” (початок)

Джерело	Основні риси і характеристики
Сагатовский В.Н., Кочетов Г.М. Принципи побудови моделі молодого фахівця університетського профілю // Системний підхід до управління навчально-виховним процесом у ВНЗ. – Томськ, 1976. – С. 17–36.	Університет завжди ніс у собі ідею універсальності освіти, універсальності та елітарності культури... Випускникові університету треба бути універсалом і перш за все в методологічному плані: потрібна така підготовка, яка б орієнтувалася не стільки на вузький діапазон типових ситуацій у даній сфері діяльності, скільки на ту, що змінюється, забезпечує швидку адаптацію в проблемних ситуаціях. Загальною особливістю університетської підготовки, незалежно від конкретної спеціальності, повинно бути формування ціннісних орієнтацій, знань і вмінь, які забезпечують можливість організації діяльності в суспільних проблемних ситуаціях.
Васильев К.І. Проблеми і перспективи сучасної вищої освіти. – Воронеж, 1977. – С. 55–56.	Університетську педагогічну освіту відрізняє широкий профіль підготовки фахівців і його конкретної спеціалізації; тому зміст освіти має охоплювати фундаментальні (базові), природні, соціальні і гуманітарні науки і спеціальні науки; спецкурси, спецсемінари і факультативи.
Томілова Г.О. Зміст і методика формування професійно-педагогічної спрямованості у студентів університетів. – Томськ, 1978. – С. 20.	...університет і здійснюваний у нім процес навчання і виховання у рамках системного підходу є динамічна інформаційна система, що інтегрує різні підсистеми та елементи. Інформація, що отримується майбутніми вчителями у ВНЗ, охоплює три основні розділи: а) світоглядний; б) психолого-педагогічний, в) спеціальний.
Тарапов І.Є. Про основні напрямки діяльності сучасних університетів // Вісник вищої школи. – 1984. – №10. – С. 14–17.	...університет як сучасний вищий навчальний заклад володіє цілою низкою переваг перед іншими ВНЗ. Ні в одному ВНЗ немає такого рівня фундаментальних досліджень... А та обставина, що в основі університетської педагогічної освіти лежить фундаментальність підготовки, робить випускників університетів особливо цінними з погляду адаптації до умов педагогічної праці, котрі швидко змінюються...
Засобіна Г.О., Маркова В.А. Участь студентів університетів у педагогічних дослідженнях // Радянська педагогіка. – 1984. – № 9. – С. 65–68.	...в університетах навчально- і науково-дослідна робота студентів пов’язана з характером спеціалізації, і координується випускаючою кафедрою... Проте для більшості студентів – майбутніх викладачів різних типів навчальних закладів – характер спеціальної підготовки майже не співвідноситься з майбутньою професійною діяльністю.
Педагогіка / За ред. А.М. Алексука. – К., 1985. – С. 6.	...однією із специфічних рис університетської освіти є підготовка фахівця широкого профілю, оволодіння студентами фундаментальними ідеями сучасного науково-теоретичного знання у сфері загальнонаукового, загальнопрофесійного і спеціального циклів навчальних предметів.
Тализіна Н. Ф. Про психолого-педагогічну підготовку викладачів в університеті // Вісник вищої школи. – 1985. – №5. – С. 32–35.	...випускники університету повинні нести в школу і ВНЗ не тільки передові ідеї у галузі “своїх” наук, а й нові педагогічні ідеї та методи. Системна побудова предметів психолого-педагогічного циклу й забезпечує широкопрофільність і фундаментальність професійно-педагогічної підготовки студентів.
Кодзоев М.О., Кан-Калик В.О. Підготовка вчителя в університеті: необхідність педагогічного контексту // Вісник вищої школи. – 1986. – №9. – С. 12–14.	... якщо говорити про якусь специфіку підготовки вчителя в університеті, то суть її полягає в тому, що тут повинен формуватися фахівець, якого можна умовно назвати педагогом-дослідником...
Єгоров Н.С. Університет ХХІ століття // Вісник вищої школи. – 1987. – №9. – С. 77–80.	університети перш за все є кузницею наукових і педагогічних кадрів. Їх мета – узагальнити сучасне наукове знання і сприяти його засвоєнню студентами на тому етапі, коли це знання не стало масовим. В університетах відпрацьовуються форми індивідуалізації навчання при збереженні його масовості.

Таблиця 1.1.

Фрагментарний аналіз поняття “університетська педагогічна освіта” (закінчення)

Джерело	Основні риси і характеристики
<i>Зайцев М., Зиков В., Загвязінський В.</i> Творча співпраця “університет – школа” // Народна освіта. – 1988. – № 9. – С. 32–35.	Традиційні переваги університетської освіти: фундаментальність, широкий загальнокультурний діапазон, дослідницький початок, поєднання з чіткою професійною спрямованістю і достатньо ґрунтовною психолого-педагогічною підготовкою дозволяють готувати в університеті сучасного вчителя, котрий володіє теорією, історією, методологією своєї науки, суміжними знаннями, загальногуманітарною і психологічною культурою.
<i>Нечепоренко Л.С.</i> Вдосконалення загально-педагогічної підготовки вчителя в університеті. – Харків, 1990. – С. 7–8.	... загальнопедагогічне виховання студентів в університеті розуміється як процес становлення майбутнього вчителя у ВНЗ під дією спеціально організованої, впорядкованої системи психолого-педагогічного впливу з боку кафедри педагогіки і психології, методики викладання предмета, різних видів педагогічної і виробничої практики, НДРВ і НДРС, спеціальних і загальнотеоретичних, суспільно-політичних дисциплін, кафедр, дії всього устрою університетського життя з його НДІ і лабораторіями, науковими школами, напрямками, роботою різних соціальних та адміністративних служб.
<i>Луговий В.І.</i> Проблеми підготовки вчительських кадрів в університетах України. – К., 1991. – С. 18.	... педагог з університетською освітою глибше знає предмет викладання, має кращу загальнокультурну підготовку, разом з тим гірше володіє психолого-педагогічними і методичними освітніми компонентами... Педагогічна освіта в університеті має явно виражений теоретичний напрям...; університетські фахівці важче адаптуються в освітніх установах порівняно з педінститутськими фахівцями.
<i>Касаткіна Н.Е., Ложникова Н.О.</i> Педагогічні проблеми університетської педагогічної освіти // Проблеми багаторівневої підготовки у ВНЗ. – Кемерово, 1994. – С. 3–20.	Багаторівнева система вищої університетської педагогічної освіти допускає конкретизацію цілей освіти для кожного ступеня залежно від регіональних умов, а також створює можливість для студентів вибрати зміст навчання при переході з нижчого ступеня на вищий, так само як і отримання двох-трьох сертифікатів професійної письменності на базі одного ступеня навчання. Багаторівнева педагогічна університетська освіта припускає реалізацію моделі, що охоплює діяльнісні, когнітивні та особистісні характеристики педагогів, зумовлені специфікою освітньої установи, в якій вони працюватимуть.
<i>Закірова А.Ф., Строков Д.І.</i> Навчальний центр цільової інтенсивної підготовки студентів в університеті як форма диференційованого навчання // Професіоналізм педагога. – Іжевськ, 1994. – С. 53–55.	Випускник університету повинен отримати глибокі знання за профілем факультету, а також із загальної, вікової і педагогічної психології, педагогіки, основ психології, педагогіки і методики колективної організаторської діяльності. Перші три роки виробничої праці випускник повинен знаходитися під контролем служби супроводу, яка створюється спільно університетом і школою, куди буде розподілений студент.
<i>Ганькова З.О.</i> Виховання мислення у процесі педагогічної професіоналізації студентів університету // Професіоналізм педагога. – Іжевськ, 1994. – С. 34.	Випускник університету повинен володіти професійним творчим мисленням. Таке мислення припускає не тільки уміння вирішувати педагогічні завдання, а й бачити проблеми, які треба розв’язувати, а також уміння обґрунтовувати отримані положення, пояснювати й узагальнювати явища, застосовувати висновки до конкретних питань і фактів.
<i>Наумченко Й.А.</i> Університет – центр педагогічної освіти в регіоні // Педагогіка. – 1995. – №4. – С. 65–68.	...аргументом на захист шляху розвитку університетської педагогічної освіти є досвід низки високорозвинених країн, у яких переважає університетська система освіти, побудована за територіальною ознакою й зорієнтована на повне задоволення потреб регіону (штату, землі та ін.).

професійного мислення [32]. Н.І. Мишків вивчав становлення навчально-професійної мотивації студентів у процесі підготовки педагогічних кадрів в університеті [20]. У докторській дисертації З.К. Каргієвої розглянуті теоретичні основи підготовки і підвищення кваліфікації викладачів у системі університетської освіти [14]. Розвідка К.К. Закир'янова присвячена професійному становленню студентів університетів в умовах багатоступеневої системи освіти [12].

Різні аспекти проблеми університетської педагогічної освіти стали предметом дослідження у низці кандидатських дисертацій. Так, дослідниками вивчалися питання *професійно-педагогічної* (С.Н. Абдувахидов, 1982; Л.В. Агаджанова, 1991; О.І. Жмуріна, 1990; Л.В. Ігнатенка, 1990; С.Б. Мельцер, 1987; О.Г. Попова, 1991; Т.М. Чуракова, 1989 та ін.), *дослідницької* (Б.С. Спицьщ, 1984; З.А. Ісаєва, 1989; В.Н. Литовченко, 1990), *виховної* (І.С. Калиновський, 1990; Е.Г. Кучина, 1984; І.С. Посохова, 1989), *методичної* (Н.Г. Печенюк, 1984; Т.Н. Степанова, 1990) підготовки викладачів різних спеціальностей у просторі життєдіяльності університетів. Підходи, що здебільшого розробляються дослідниками, і методики професійно-педагогічної освіти студентів університетів створюються на концептуальних засадах учительської грамотності і не відрізняються від системи підготовки, прийнятої у педагогічних інститутах. Водночас досвід показує, що існують принципові відмінності у цілях, змісті, формах, методах, засобах та умовах навчання студентів університетів і педінститутів. Імовірно, зазначене ототожнення відбувається через те, що в монографічній літературі і в дисертаційних роботах немає чіткого розведення двох понять – “університетська педагогічна освіта” та “освіта у педагогічних інститутах”, не визначене загальне й особливе, що є у цих двох підсистемах освіти.

Для того щоб чітко виокремити характерологічні риси університетської педагогічної освіти, нами використаний підхід, який дозволяє критеріально визначити особливості підготовки фахівців, здійснюваної у *різних типах ВНЗ*. Автори цього підходу В.Н. Сагатовський і Г.М. Кочетков [30] виходять з уявлення про те, що будь-який вид суспільно-виробничої підготовки охоплює дванадцять основних параметрів, об'єднаних у соціальний, технічний і діяльнісний блоки. Спираючись на параметри, сформульовані В.Н. Сагатовським і Г.М. Кочетовим, та зберігаючи їх структуру, зробимо спробу провести порівняльний аналіз підготовки фахівців-вик-

ладачів в університеті і в педагогічному інституті (див. *табл. 1.2.*), аргументувати характеристики педагогічної освіти в класичних університетах, що наявні сьогодні і спрямовані в майбутнє.

Отже, презентований досвід порівняльного дослідження підготовки педагогічних кадрів в університетах і педінститутах вказує на істотні ознаки університетської педагогічної освіти. Щонайперше в її основі лежать *фундаментальні дисципліни*, що забезпечують майбутньому фахівцеві глибокі знання предмета. Загальновідомим є такий факт: педагоги, котрі здобули університетську освіту, мають обширніші пізнання у галузі профілюючих наук, ніж ті, хто закінчили педінститути, оскільки обсяг матеріалу, що вивчається, за спеціальними предметами в університетах значно ширше.

Університетському педагогічному утворенню властивий *широкий гуманітарний* профіль підготовки, що здійснюється на міждисциплінарній основі. Гуманітаризація університетської освіти додає цілісності змісту навчання студентів, дає їм змогу оперувати системою загальнолюдських знань. Будучи в цьому відношенні універсальними освітньо-науковими установами, університети об'єктивно здатні створити умови для різностороннього формування і розвитку особистості майбутнього фахівця, якими не володіють інші вищі навчальні заклади.

Сильною стороною університетської педагогічної освіти є наявність у її змісті *науково-дослідного компонента*. Університети з їх яскраво вираженою фундаментальною підготовкою фахівців, науково-дослідною спрямованістю формують викладача, обізнаного зі змістовими горизонтами своєї науки і здатного поєднати предметне викладання з науково-дослідною роботою. Такий фахівець має можливість принести в навчальні заклади елементи дослідницьких пошуків, зуміє поставити навчальні експерименти й оцінити їх результати.

Широка система спецкурсів і спецсеминарів у навчальних планах університетів дозволяє готувати педагога-фахівця, котрий володіє не тільки глибокими знаннями в обраній галузі чи сфері, а й *універсальною*, максимально широкою, ерудицією. Вона дає змогу, разом з ефективною предметно-практичною діяльністю, творчо застосовувати досягнення суміжних наук. При цьому величезного значення набуває інтеграція наук різних профілів – гуманітарних, природничо-математичних, а тому створює в університетах умови для формування у

Таблиця 1.2.

*Порівняльний аналіз особливостей підготовки фахівців-педагогів
в університеті і педагогічному інституті*

Цілевизначальні елементи підготовки	Університети	Педінститути
1. Мета підготовки	– універсально освічений фахівець з фундаментальною підготовкою, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю;	– фахівець з ґрунтовною психолого-педагогічною підготовкою, методичною і практичною спрямованістю;
2. Адреса підготовки	– фахівці прямують на роботу в середні, середньо-спеціальні і вищі навчальні заклади, науково-виробничі комплекси, науково-дослідні установи; – ведеться підготовка фахівців комплексного та інтеграційного профілів;	– фахівці прямують на роботу в середні і середньо-спеціальні навчальні заклади; як правило, педінститути комплектують педкадри зі своїх випускників; – ведеться підготовка фахівців вузького і комплексного профілів;
3. Призначення підготовки фахівців	– випускники широко використовуються для роботи у профільних класах, гімназіях, ліцеях, керівництва факультативами спеціалізованої наукової проблематики, вони краще адаптовані до виробничо-педагогічної і дослідницької діяльності;	– випускники ширше використовуються для роботи як викладачі профтехучилищ і педагоги-вихователі середньої загальноосвітньої школи;
4. Значущість діяльності (соціальний престиж)	– випускники мають переваги при прийомі на роботу в середньо-спеціальні і вищі навчальні заклади, виробничі і науково-дослідні установи;	– випускники мають більший попит при прийомі на роботу в навчальні заклади, де виникає потреба у педагогах-вихователях;
5. Відбір предмета підготовки	– конкурс під час вступних іспитів на педагогічні спеціальності становить більше трьох заяв на місце;	– конкурс під час вступних іспитів становить 1,3 - 3,0 заяв на одне місце;
6. Технічна оснащеність підготовки	– вищий рівень матеріально-технічної бази: університети мають у своєму розпорядженні НДІ і лабораторії, оснащені сучасним устаткуванням;	– забезпеченість устаткуванням на одного студента педагогічного інституту у 6 разів менша, ніж в університеті;
7. Мобільність підготовки фахівців	– відкритість педагогічного процесу, можливість мобільно змінювати спеціалізації і профілі підготовки фахівців;	– педагогічна система більш статична, менш піддається змінам;
8. Кадри	– рівень професорсько-викладацьких кадрів зі вченими ступенями і званнями становить 63,8%; – співвідношення викладачів і студентів становить 1:11;	– рівень професорсько-викладацьких кадрів із ступенями і званнями становить 46,1%; – співвідношення становить 1 : 15;
9. Організація	– вищі навчальні заклади IV рівня акредитації, які здійснюють переважно підготовку педагогів за програмами “спеціаліст” і “магістр”, а також підготовку викладачів із вченими ступенями;	– вищі навчальні заклади III – IV рівнів акредитації, що здійснюють переважно підготовку фахівців у загально-взівській системі за програмами “бакалавр”, “спеціаліст”;
10. Соціально-культурні умови підготовки фахівців	– багатопрофільний вnz, який охоплює наукові школи, НДІ, лабораторії, відділи, котрі координують навчально-виховний і науково-дослідний процес підготовки фахівців за 120 спеціальностями; – велика кількість факультетів дозволяє готувати фахівців на “стику” наук;	– однопрофільний вnz, усі структурні служби якого підпорядковані завданням підготовки педагогічних кадрів;
11. Умови природного оточення	– будучи великими регіональними науково-освітніми центрами (6-18 тис. студентів), університети готують 20% усіх фахівців і 10% фахівців педагогічного профілю, здійснюючи істотний вплив на розвиток науки, техніки, освіти в регіонах і областях країни; – університети розташовуються у великих містах з відповідною інфраструктурою;	– будучи нечисленними вnz (2-5 тис. студентів), педінститути готують 60% фахівців для середніх навчальних закладів довколишніх міст і районів; – велика частина педінститутів знаходиться в невеликих містах;
12. Типові умови виробничого мікросередовища	– теоретичне спрямування професійно-педагогічної підготовки студентів; – спрямованість на підготовку універсального фахівця; – відсутність чіткої орієнтації, етично-психологічної готовності до роботи в навчальному закладі, “розмиті” перспективи щодо майбутньої педагогічної діяльності; – невисокий рівень сформованості педагогічних інтересів, мотивів, здібностей і можливостей; – співвідношення загальнонаукового, спеціального і психолого-педагогічного блоків становить 20:70:10% навчального часу.	– більш довершена практична педагогічна підготовка; – спрямованість на підготовку кваліфікованого вчителя; – ясно обкреслена особистісно зорієнтована підготовка студентів до педагогічної і виховної діяльності; – достатньо високий рівень розвитку педагогічних інтересів, мотивів, здібностей; – співвідношення загальнонаукового, спеціального і професійного блоків становить 30:40:30% навчального часу.

студентів особливого стилю мислення – проблемного, самостійного, творчого.

В даний час практично всі державні університети України (за винятком Прикарпатського) є вищими навчальними закладами IV рівня акредитації, в яких переважно проводиться підготовка за освітньо-професійними програмами спеціаліста-фахівця та освітньо-науковими програмами магістра. Підготовка педагогічних кадрів у вітчизняних університетах ведеться за 20 педагогічними спеціальностями, зокрема й новим – “соціальна педагогіка”, “практична психологія”, “менеджмент освіти”. В університетах здійснюється перепідготовка і підвищення кваліфікації педагогічних працівників, пропонуються програми для здобування другої педагогічної освіти. Ведеться підготовка й атестація науково-педагогічних кадрів. При всіх кафедрах педагогіки університетів існує аспірантура, де проводиться підготовка учених-педагогів. У Київському, Прикарпатському, Східноукраїнському університетах діють спеціалізовані ради, де захищаються докторські і кандидатські дисертації із проблем історії та теорії педагогіки, методик викладання різних дисциплін.

Таким чином, *університетська педагогічна освіта* створює умови для формування фахівця, якого відрізняє універсально забезпечена, фундаментальна освітня і водночас науково-дослідна підготовка, гуманітарна спрямованість особистості, творчий стиль мислення. Фундаментальність і спеціалізація університетської педагогічної освіти центрують підготовку вчителів на роботі з учнями за поглибленими програмами (у профільних класах, гімназіях, ліцеях, на факультативних заняттях спеціалізованої наукової проблематики), переважно викладачів середньо-спеціальних і вищих навчальних закладів.

2. ЗМІСТ, СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Визначення суті університетської педагогічної освіти викликає нагальність розгляду її моделі з позицій змісту, структури і функцій підготовки фахівця-педагога в умовах університету.

Виокремлені основні ознаки у своїй сукупності дозволяють обґрунтувати потребу і можливість використання системного підходу як базової методології здійснюваного аналізу, що забезпечує синтез наукових знань про уні-

верситетську педагогічну освіту. Результатом проведеного системного аналізу повинен стати синтез **наукових знань** про *зміст, структуру і функції університетської педагогічної освіти*, а відтак має бути створена концептуальна *модель розвитку* вітчизняного університетського простору та його інтеграція на якісно новому рівні у європейському контексті.

Оскільки процедура виведення системних знань, її наукового синтезу має специфіку, то зупинимось на цьому аспекті пізнання трохи докладніше. Стосовно проблеми нашого дослідження методологічно і теоретично важливо розкрити три основні напрями:

по-перше, *синтез збірний*, такий, що долає вузький розгляд одного з аспектів університетської педагогічної освіти. Як обов’язкові і достатні для системного аналізу елементи виділяємо *мету і принципи розвитку системи, структуру підготовки педагога, зміст професійно-педагогічної освіти, види, форми, методи і технології навчання студентів, способи співпраці суб’єктів педагогічного процесу*. Причому мовиться не про просте підсумовування різноякісних явищ, а про аналіз елементів, що характеризують університетську педагогічну освіту як систему;

по-друге, *синтез, що розширює* предмет пізнання шляхом дослідження етапів розвитку вітчизняної університетської педагогічної освіти в ретроспективі, підстав його функціонування в різні періоди історії. Особливого значення набуває синтез багатовимірного розуміння досліджуваної проблеми у зв’язку з вивченням особливостей підготовки педагогічних кадрів в університетах розвинених країн світу. Найважливішим завданням тут є аналіз загальної історичної картини у поєднанні з особливостями, властивими тільки в конкретний період і за певних умов. Це відповідає розумінню університетської педагогічної освіти як розвиткової системи із змінними характеристиками;

по-третє, *синтез прогностичних припущень*, що є в науково-практичному знанні засобами перспективного осмислення, передбачення шляхів розвитку університетською педагогічної освіти, моделювання різних варіантів її функціонування як цілісної системи.

Таким чином, реалізація процедур системного підходу дозволяє виявити основи наукової теорії університетської педагогічної освіти і підійти до дослідження *змісту, структури і функцій УПО* та створення системної *концептуальної моделі* її розвитку.

Навчальний процес в університеті потенційно являє собою педагогічно обґрунтовану, взаємопов'язану систему структурних і функціональних компонентів. У зв'язку з цим надзвичайно важливим є дослідження питання організації навчального процесу, під час якого студентами освоюється система фундаментальних, спеціальних, професійних знань і способів дій та формується готовність до майбутньої педагогічної діяльності. Системне дослідження різних підходів до такої організації уможливають інтегрування всього найціннішого, що накопичене досвідом, і дозволяють застосувати його в дослідно-експериментальній роботі.

Педагогічний процес в університеті повинен створювати умови для формування студента як активного, творчого учасника організації та управління своєї навчальної роботи і майбутньої професійної діяльності. Організація і здійснення педагогічного процесу покликані допомогти у вирішенні питань, які, на думку С.І. Архангельського, мають бути наступними:

- як навчити студентів самостійно знаходити наукову і прикладну інформацію;
- як формувати знання на основі багатоманітної інформації в достатньо чітку і струнку наукову систему;
- як навчити оперативної і творчої застосовувати знання для розширення і придбання нових знань, для вирішення багатьох прикладних завдань;
- яким чином і у вирішенні яких завдань встановлювати зв'язок предмета, що вивчається, з іншими предметами і видами навчання;
- яким чином і де найбільш оптимально застосовувати знання різних предметів у навчальній і творчій професійній діяльності;
- яким чином найраціональніше поєднувати придбання наукових знань з формуванням матеріалістичного світогляду;
- як навчити студентів сполучати учбову діяльність з науковим пошуком і вирішенням завдань розвитку відповідної виробничої галузі чи сфери;
- як навчити аналізувати, спостерігати, узагальнювати факти і явища та прогнозувати появу нових напрямків і тенденцій;
- яким чином виявляти і направляти розвиток індивідуальної творчої обдарованості студентів [1, с. 317].

Відповіді на ці та інші численні аналогічні запитання покликані новаційні підходи до процесу підготовки фахівців у ВНЗ, що існують у теорії і практиці сучасної освіти. Проте ми не ставимо завдання розглянути всі підходи,

що наявні у педагогіці вищої школи. Коло огляду буде обмежене фундаментальними дослідженнями у цій галузі наукового знання.

Цілісний підхід до педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах є новою сферою знань. Одними з перших цю проблему в комплексі всіх її прикладних аспектів почали досліджувати В.А. Семиченко, В.О. Якунін, О.І. Міщенко. Основною ідеєю їх дослідно-експериментальної роботи стало положення про те, що особистість сучасного педагога формується в цілісному педагогічному процесі. І лише за цієї умови може бути підготовлений учитель, у якого розвинене системне бачення навчально-виховного процесу як цілісного явища і готовність до його реалізації.

Предметом дослідження В.А. Семиченко, зокрема, є психологічні аспекти ставлення студентів до процесу професійної підготовки як особливої цілісності. Під час дослідження було показано, що більшість студентів університетів сприймають навчальний процес як сукупність локальних, слабо пов'язаних між собою явищ їх навчального життя і не наповнюють їх професійний сенс. Для подолання цього було запропоновано вводити в навчальний процес інваріантну двоступеневу теоретичну модель навчальної і професійної діяльності. Як умовна засада діяльності та інструментальна одиниця аналізу поведінкових актів було вибрано *дію* як процес розв'язання конкретної суперечності, усвідомленої суб'єктом діяльності. Формування системного уявлення про педагогічний процес та освоєння основних елементів навчально-освітньої діяльності відбувалося у процесі розвитку ставлення студентів до кожного елементу і системи навчання в цілому, під час поетапного формування дій у їх взаємозв'язку і взаємозалежності. Результатом дослідно-експериментальної роботи стала системна рефлексія студентів, котра утворює систему професійної підготовки як цілісність і розпізнає в кожній конкретній події ВНЗівського життя проєктовані на нього цілісним процесом системні якості. Тим самим була досягнута системна "долученість" студентів до педагогічного процесу, яка забезпечувала потрібний рівень їхньої самоорганізації [31].

В.О. Якунін обґрунтовує процес навчання і виховання як організовану форму (механізм) соціальних дій, які можуть бути описані з позицій теорії управління. При цьому сам процес розглядається як єдність основних функцій, послідовно і циклічно змінюють один

одного і тим самим створюють певну педагогічну технологію. Вона, своєю чергою, складається із процесів цілепокладання, інформації, прогнозування, ухвалення рішення, організації виконання, комунікації, контролю, корекції. Діяльність викладача і студента описується як єдина функціональна схема, оскільки у реальному процесі навчання кожен з них виступає як суб'єкт управління стосовно інших і самого себе. Циклічний характер управління в навчанні пов'язаний з послідовним переходом студентів з одного психічного стану в інший, зумовлюючи тим самим постійний і послідовний процес їхнього психодуховного розвитку. Позиція студента як суб'єкта управління і самоврядування є вирішальною у розвитку і саморозвитку його особистості. Критеріями ефективності побудови педагогічного процесу в концепції В.О. Якуніна постають зміст і рівень сформованості у студентів університету основних функцій управління, котрі виявляються у їх стійких формах як соціально і професійно значущі риси особистості [37].

О.І. Міщенко розглядає педагогічний процес як систему послідовно взаємопов'язаних навчально-виховних задач, у розв'язанні яких студент бере безпосередню участь і функціонує як один з головних діячів-учасників. Основу цього процесу становить *педагогічна задача*, що охоплює всі його істотні ознаки. При цьому така задача розглядається як специфічна система, обов'язковим компонентом якої є початковий стан предмета задачі і модель її потрібного стану (Г.С. Костюк, Г.О. Балл, А.В. Фурман та ін.). Обґрунтування педагогічної задачі як одиниці педагогічного процесу і, відповідно, задачного підходу до побудови діяльності викладача і студента у їх взаємодії дозволяють забезпечити цілісну циклічність педагогічного процесу. Вона досягається при дотриманні взаємозалежних умов у змістовно-цільовому, організаційному та операційно-технологічному аспектах. Перший аспект обіймає спрямованість підготовки вчителя на безперервний загальний і професійний розвиток його особистості, другий – забезпечує взаємодію викладачів і студентів, самоосвіту і самовиховання майбутніх учителів, третій – орієнтує на використання задачного підходу при організації діяльності студентів, забезпечує їх суб'єктну позицію у педагогічному процесі, регулює інформаційно-комунікативні зв'язки у системі “викладач – студент”. Результатом дослідження О.І. Міщенко є висо-

кий рівень сформованості у студентів системного бачення педагогічного процесу і готовності до його реалізації у практичній діяльності на основі сукупності загальних і локальних умов у трьох вищевказаних аспектах [21].

Окрім описаних методологічних і психолого-педагогічних підходів до визначення суті педагогічного процесу у ВНЗ, в сучасній теорії і практиці вищої освіти існує ще кілька концепцій організації та управління процесом навчання, що мають *технологічну спрямованість*. В.Д. Шадриков розглядає педагогічний процес через аналіз професійної діяльності на структурно-функціональному рівні та організацію професійного навчання як поліструктурної освіти, спрямованої на освоєння окремих дій у структурі діяльності і на розвиток професійних особистісних рис [36], порівнюючи емпіричну модель майбутнього фахівця і функціональну схему діяльності, вдало описує процес підготовки професіонала Е.Е. Смирнова [34]. За допомогою введення в навчальні плани інтеграційних курсів, які забезпечують взаємодію окремих елементів цього плану в цілісну систему і розкриття системних міжпредметних взаємодій окремих дисциплін, Н.Н. Нечаєв вказує на шляхи оптимізації педагогічного процесу у ВНЗ [23]. О.О. Вербицький розглядає особливості контекстного типу навчання, в якому основною одиницею роботи викладачів і студентів стає не порція інформації, а ситуація у її наочній і соціальній визначеності; тому діяльність студентів набуває рис майбутньої професійної діяльності [4].

Отже, аналіз сучасних концепцій педагогічного процесу дозволив виокремити властиві цьому явищу основні характеристики і на цій основі виявити принципові позиції, які визначили наш підхід до професійно-педагогічної підготовки фахівців в університеті. Перш за все доведено, що педагогічний процес є *системною моделлю викладання та учіння*, що відображає істотні і постійні ознаки навчання і слугує теоретичному осмисленню змісту, структури та функцій університетської педагогічної освіти. Головним принципом побудови і реалізації цієї моделі є *цілісність*. Тільки цілісний педагогічний процес, котрий припускає взаємозв'язок і взаємодію всіх вхідних у нього компонентів, уможливує організацію і впорядкування інтегральної професійно-педагогічної підготовки фахівця. Ефективність цієї підготовки залежить від рівня усвідомлення викладачами і студентами педагогічного про-

цесу як *цілісності*, як *інтеграційного результату управління своєю діяльністю*. Саме навчально-освітня діяльність суб'єктів педагогічного процесу (їхні дії, прийоми, способи, методи) спрямована на реалізацію мети, завдань, планування та організацію вирішення проблемних професійно-педагогічних завдань, контроль, корекцію та оцінку результатів праці, є основою для формування особистісно значущих мотивів, відносин до кожного з цих елементів та до їх усвідомлення як цілісності. У зв'язку з цим науково обгрунтована система організації та управління освітньою діяльністю студентів утримує умови ефективної професійно-педагогічної підготовки фахівців в університеті.

Таким чином, *педагогічний процес в університеті* розглядається як цілісна науково-освітня система, яка характеризується взаємозв'язком, єдністю функціонування, внутрішньою впорядкованістю компонентів і специфічними відносинами між ними. Ця система має свій специфічний зміст, структуру і функції. Розглянемо їх докладніше.

Зміст університетської педагогічної освіти.

Визначення змісту університетської педагогічної освіти – процес трудомісткий, такий, що викликає багато суперечливих поглядів у зв'язуванні питання про раціональне співвідношення загальнонаукової, загальнопрофесійної і психолого-педагогічної, теоретичної і практичної підготовки, фундаментального і прикладного наповнення змісту навчання. І це закономірно, зважаючи на такий факт: студент вчить сьогодні те, що знадобиться йому у педагогічній роботі не тільки завтра, а й через декілька років. Тому визначити зміст університетської педагогічної освіти – це означає з урахуванням суспільних вимог передбачити потребу в обсязі інформації, який потрібний буде студентові у його перспективній практичній діяльності і встановити технологічну забезпеченість навчального процесу, його спрямованість на формування особистісних і професійних рис особи.

Характеризуючи сучасний зміст університетської педагогічної освіти, можна відзначити наявність чотирьох основних *тенденцій*.

1. У зв'язку із прогресивною орієнтацією на гуманізацію і гуманітаризацію вищої освіти зміст університетської педагогічної освіти *безперервно розширюється*. Аналіз наукових публікацій останніх років свідчать про те, що в навчальні плани педагогічних спеціалізацій університетів включені такі інтеграційні дисципліни, як “Людина і суспільство”, “Світова

художня культура”, “Соціально-політична теорія суспільства”, “Людина в Універсумі”, “Методологічна професійно зорієнтована підготовка фахівця”, “Основи технічної творчості”, “Інноваційна діяльність та інженерне мистецтво”, “Життя в навколишньому середовищі та основи стійкого розвитку”, “Психологія ділових взаєностосунків”, “Психологія Я-концепції”, “Психокультура інноваційних соціосистем” та ін.

2. У нових умовах функціонування системи університетської педагогічної освіти виявляється потенційне *прагнення до збільшення обсягу і змісту психолого-педагогічних дисциплін*, які вивчаються студентами. В університетах України розроблена і частково апробована безліч навчальних спецкурсів і спецсеминарів психолого-педагогічного циклу, викладачами запропоновані різні варіанти структуризації цих спеціальних курсів. Проте більшість пропозицій не можуть бути реалізовані у зв'язку з невеликою кількістю часу, який відводиться навчальними планами на вивчення нововведених дисциплін.

3. Відсутність цілісного підходу до змістовної і процесуальної підготовки педагога в університеті приводить до *надмірної роздробленості* навчального матеріалу. Особливо це стосується спеціально-предметної сфери підготовки. Якщо в загальнонауковій і спеціально-професійній галузях знань намітилася *тенденція* на синтез змісту освіти, об'єднання його в інтеграційні навчальні курси, то кількість спеціальних дисциплін продовжує збільшуватися. Актуальним у системі УПО є посилення міжпредметної спрямованості навчання, укрупнення дисциплін, об'єднання малих курсів у блокові дисципліни узагальненого найменування за наявності в них загальної наукової основи, а також виключення із навчальних планів дисциплін, які не мають значення для майбутньої професійної діяльності.

4. Традиційно вважається, що для формування професійної компетентності, основ педагогічної культури і майстерності необхідним і достатнім є задіяння до змісту університетської педагогічної освіти трьох груп знань – загальнотеоретичних, спеціально-професійних і спеціально-досвідних. Аналіз співвідношення обсягу часу, що відводиться навчальними планами на ці три цикли, вказує на їх незбалансованість, *невідповідність цілям*, завданням, принципам підготовки викладачів в університеті.

На відміну від складу змісту навчання студентів у педінституті, зміст університетської педагогічної освіти повинен бути структурований інакше. Це припущення ґрунтується на сучасних підходах до визначення змісту освіти, сформульованих І.Я. Лернером, М.М. Скаткіним, В.В. Краєвським, В.С. Ледньовим. Так, згідно з концепцією І.Я. Лернера [18], позиція якого прийнята нами за основу, зміст університетської педагогічної освіти можна у процесуальному і результативному аспектах подати як:

- систему фундаментальних загальнонаукових, спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань;
- систему узагальнених, спеціальних, психолого-педагогічних, методичних, дослідницьких умінь, прийомів і способів дій;
- досвід творчої професійної діяльності, який охоплює мобільність використання освоєних знань і вмінь, їх трансформацію і застосування під час розв'язання проблемних педагогічних ситуацій;
- досвід емоційно-вольового відношення-ставлення, інтелектуальне і педагогічне спілкування з дітьми, батьками, колегами.

Побудова змісту університетської педагогічної освіти можлива на основі принципів, сформульованих В.С. Ледньовим [17, с. 75–90]. Основним з них є принцип *функціональної повноти* компонентів змісту освіти. Його суть полягає в тому, що педагогічна система не може ефективно функціонувати і готувати висококваліфікованих фахівців, якщо вона не охоплює повний набір істотно значущих компонентів.

Другим важливим принципом, відповідно до якого будується зміст освіти, є *диференціація*, пов'язана із збільшенням значення окремих дисциплін. Вона може виявлятися у перетворенні дисциплін на самостійні навчальні курси, у рамках яких вони виділені. Так, свого часу, навчальна дисципліна “Психологія” перетворилася на самостійний курс із виділенням в нім дисциплін “Загальна психологія”, “Вікова психологія”, “Педагогічна психологія”, “Соціальна психологія” та ін.

Третій принцип – *інтеграції змісту освіти* – пов'язаний із педагогічно доцільним зменшенням набору дисциплін в конкретному курсі. Наприклад, у зв'язку із змінами в соціально-економічному житті були об'єднані “Політична економіка соціалізму” і “Політична економіка капіталізму” в курс “Основи економічної теорії”, а “Діалектичний матеріалізм” та “Історичний матеріалізм” – в курс “Філософія”.

При цьому інтеграція не здійснювалася шляхом механічного об'єднання споріднених навчальних предметів. Науково обґрунтовується і доводиться змістовна, структурна і функціональна, предметна й освітня спільність курсів.

Четвертий принцип – *наступності* (“ступеневості”) освіти – відіграє істотну роль у структуризації змісту освіти. Його суть полягає у систематичності, послідовності, узгодженості, взаємозв'язку і взаємодії викладання циклів дисциплін, окремих навчальних предметів і курсів.

На підставі теоретичного аналізу змісту навчання майбутніх педагогів у сучасних зарубіжних і вітчизняних університетах і відповідно до вищевикладених принципів нами була визначена загальна структура змісту університетської педагогічної освіти, що охоплює *шість основних блоків* підготовки фахівців: освітній, спеціальний, психолого-педагогічний, культурологічний, науково-дослідний, практико-педагогічний. Кожен блок підготовки має свої професійні завдання, володіє значним освітньо-виховним потенціалом і дозволяє використовувати закладену в нім інформацію як для формування особи майбутнього фахівця, так і для забезпечення його готовності до педагогічної діяльності. Така позиція дає змогу подати структуру змісту освіти як *змістовну* (система узагальнених знань), *процесуальну* (система узагальнених умінь і способів дій) і *результативну* (досвід творчої діяльності, відношення-ставлення, спілкування, самовдосконалення) підсистеми університетської освіти.

Виділення шести блоків уможливорює збалансування сфери професійно-педагогічної підготовки, дозволяє оперативно керувати нею, забезпечуючи мобільність і спрямованість, а також передумови для створення диференційованої системи навчання студентів університету. Взаємозв'язок блоків такої підготовки поданий на **рисунку 2.1**.

Для системного визначення структури кожного із шести блоків підготовки фахівців і змісту університетської педагогічної освіти в цілому були сформульовані наступні вимоги:

1) зміст університетської освіти первинно визначається цілями, завданнями і вимогами, що ставляться до певного ступеня і виду навчання;

2) у змісті враховуються національні і регіональні особливості, основні принципи університетської педагогічної освіти – демократизації та автономізації, гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, універсалізації,

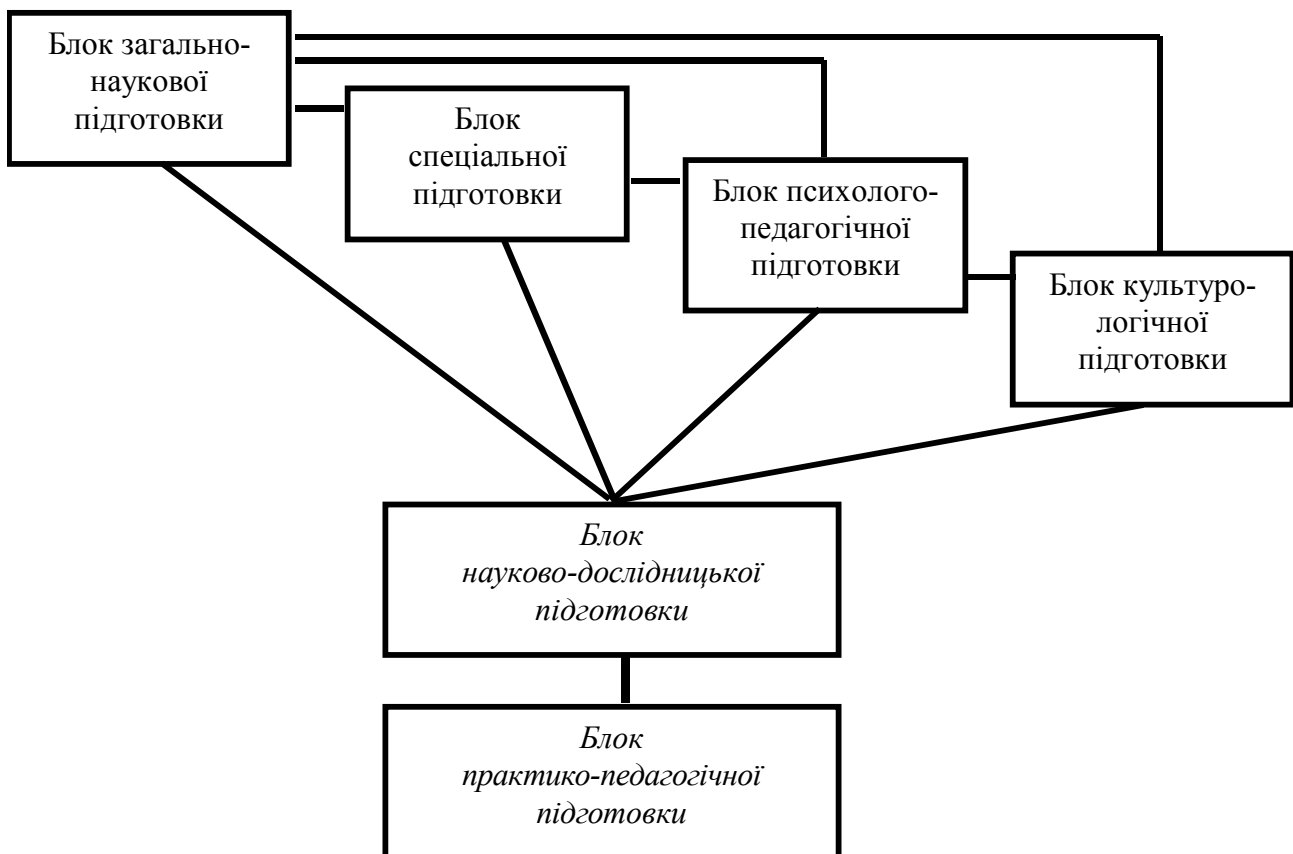


Рис. 2.1.
Взаємозв'язок і взаємозумовленість блоків
професійно-педагогічної підготовки студентів університету

педагогізації, інтелектуалізації, індивідуалізації і диференціації, інноваційності, безперервності;

3) конструювання змісту освіти ґрунтується на об'єктивних закономірностях функціонування різних галузей знань і з урахуванням тенденцій розвитку відповідних сфер сучасної науки;

4) оптимізація обсягу і рівномірного розподілу інформації здійснюється гнучко і варіативно, зважаючи на спеціалізацію і профіль майбутніх фахівців;

5) основною особливістю змісту освіти є внутрішньопредметний і міжпредметний зв'язок навчальних курсів, циклів дисциплін і видів навчання, що мають учбову, наукову, професійну і культурологічну єдність;

6) зміст освіти орієнтує студентів на освоєння нових педагогічних та інформаційних технологій, що забезпечують основу для формування у майбутніх фахівців світогляду, професійного мислення, культури, майстерності і компетентності.

Стисло охарактеризуємо кожен із шести блоків професійно-педагогічної підготовки студентів університету.

Загальноосвітній блок охоплює фундаментальні дисципліни, вивчення яких орієнтоване на освоєння сучасних досягнень науки, техніки, культури, формування широкого наукового кругозору, соціального досвіду, створення бази для здобування спеціальної і професійної освіти. При вивченні загальноосвітніх дисциплін перевага надається вивченню "мов" у фундаментальних науках, знайомству з інформацією, що має поліфункціональне значення, освоєнню методів і засобів вирішення загальнонаукових завдань. Критерієм ефективності загальноосвітньої підготовки є не обсяг читаних курсів, а творче їх освоєння, спрямоване на формування цілісного світогляду фахівця. Першорядне значення у цьому блоці мають такі дисципліни, як філософія, логіка, політологія, соціологія, правознавство, основи економічної теорії, етика, естетика. У підсумку дисципліни загальноосвітнього блоку, на вивчення яких відводиться біля однієї чверті навчального часу, забезпечують привласнення студентами соціального досвіду, формують у них науковий світогляд, політичну культуру і критичне мислення.

Спеціальний блок передбачає освоєння основ наук, навчальних дисциплін і курсів широкого профілю, що дають змогу майбутньому педагогові вільно орієнтуватися у вибраній сфері практичних знань. У результаті досягається певна універсальність освіти і спеціальної підготовки. В університеті остання посідає провідне місце: на неї відводиться дві чверті всього навчального часу. Зміст дисциплін даного блоку відбирається з урахуванням певної спеціальності, цілей і завдань професійної освіти, видів та особливостей діяльності, у рамках яких належить діяти майбутньому фахівцеві. Обов'язкові для вивчення дисципліни спеціального циклу становлять науково-теоретичну основу підготовки фахівців широкого та інтеграційного профілів. Фундаментальне освоєння системи практичних знань створює передумови для професійно-педагогічного становлення фахівця.

Зміст цього блоку перш за все охоплює знання мов, що використовуються у певній сфері суспільного виробництва, а також знання в методології і засобів вирішення спеціальних завдань. Спеціальний блок здебільшого долучає до плану дисципліни, що охоплюють усі сфери практичної підготовки майбутнього педагога: – *методологічну* (наприклад, на математичному факультеті – “Методологія математики”), *технологічну* (“Математичні моделі”), *методичну* (“Вирішення складних задач у середній школі”). Особливо значущою умовою визначення змісту спеціальної підготовки є позбавлення від багатопредметності, штучної роздрібленості навчальних курсів, керуючись принципом необхідності і достатності.

Психолого-педагогічний блок орієнтується на формування у студентів основ професійної компетентності у сфері педагогіки, психології, методики навчання, виховання, розвитку різних вікових груп тих, хто навчається. Загальна кількість педагогічних концепцій нині дуже велика. Тому при організації теоретичної педагогічної підготовки їх доцільно звести до мінімуму задля того, щоб випускник ВНЗ, засвоївши їх, був спроможний:

а) будувати свою професійну діяльність на високому науково-педагогічному рівні;

б) самостійно вивчати, описувати і пояснювати реальні педагогічні явища, ухвалювати обґрунтовані професійні рішення;

в) самостійно здобувати науково-педагогічні знання, уміло і швидко орієнтуватися у безперервному потоці інформації [33, с. 83].

Як показав аналіз наявних навчальних планів і результати опитування викладачів педагогічних дисциплін університетів України, найчастіше достатнім для підготовки викладача в університеті вважається вивчення таких педагогічних дисциплін;

- 1) Вступ до педагогічної спеціальності.
- 2) Історія і філософія освіти.
- 3) Загальна педагогіка (навчання, виховання і розвиток сучасних школярів).
- 4) Організація позакласної і позашкільної діяльності дітей.
- 5) Педагогічна майстерність.
- 6) Методологія психолого-педагогічного дослідження.

Окрім перерахованих *обов'язкових* дисциплін, студенти – майбутні викладачі певних спеціалізацій і профілів – повинні обирати низку *професійно зорієнтованих* курсів. Як свідчать публікації останніх років, такі курси в даний час реалізуються в освітньому процесі. Частина їх знаходиться у стадії розробки або апробації. Теоретичний аналіз змісту підготовки студентів у зарубіжних і вітчизняних університетах, досвід моделювання професійно-педагогічної діяльності викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів дозволяє зробити припущення про наступну структуру цих спецкурсів і спецсеминарів.

1. Вчитель-предметник загальноосвітньої школи

- 1.1. Проблеми теорії вітчизняної і зарубіжної педагогіки.
- 1.2. Порівняльна педагогіка.
- 1.3. Практикум з педагогіки.
- 1.4. Колектив та особистість. Основи гуманістичної педагогіки.
- 1.5. Робота вчителя з педагогічно занедбанними учнями.
- 1.6. Активні методи навчання, виховання, розвитку школярів.
- 1.7. Психолого-педагогічні особливості сучасного уроку.
- 1.8. Система перевірки та оцінки знань учнів.
- 1.9. Проблеми професійної адаптації вчителя-початківця.
- 1.10. Наочні і технічні засоби навчання.

2. Вчитель-предметник навчальних закладів альтернативного типу – гімназій, ліцеїв, авторських шкіл

- 2.1. Історія вітчизняної гімназійної освіти.
- 2.2. Формування учбової діяльності школярів у навчальних закладах альтернативного типу.
- 2.3. Основи гуманістичної педагогіки.
- 2.4. Педагогічне спілкування і педагогічна техніка.

2.5. Управління альтернативними навчальними закладами.

3. Вчитель-предметник національної школи

3.1. Педагогічне краєзнавство.

3.2. Народна педагогіка.

3.3. Педагогічна антропологія.

3.4. Педагогіка і культура мого народу.

3.5. Педагогіка і традиції.

4. Вчитель-предметник, організатор методичної роботи

4.1. Науково-педагогічні основи управлінської діяльності заступника директора навчального закладу з навчальної роботи.

4.2. Управління процесом навчання в сучасній школі.

4.3. Внутрішньошкільне управління діяльністю вчителів предметних циклів.

4.4. Формування учбової діяльності школярів.

4.5. Проблеми методики викладання окремих дисциплін.

4.6. Методика і техніка шкільного експерименту.

5. Вчитель-предметник, організатор позакласної і позашкільної виховної роботи

5.1. Теорія і методика сучасного виховного процесу.

5.2. Виховно-педагогічний практикум.

5.3. Педагогічна і професійна орієнтація.

5.4. Методика економічного і трудового виховання.

5.5. Методика естетичного виховання учнів.

5.6. Формування світогляду школярів в умовах позакласної роботи.

5.7. Управління виховний процесом у школі.

5.8. Управління роботою класних керівників у діяльності заступника директора навчального закладу.

5.9. Методика організаційно-масової роботи.

6. Вчитель-предметник, шкільний психолог

6.1. Вікова фізіологія і шкільна гігієна.

6.2. Молодший школяр: особливості організації навчально-виховної роботи з молодшими школярами.

6.3. Підліток: особливості організації навчально-виховної роботи з учнями підліткового віку.

6.4. Старший школяр: особливості організації навчально-виховної роботи з учнями старших класів.

6.5. Педагогіка і психологія організації міжособових відносин.

6.6. Етика і педагогіка сімейного життя.

7. Вчитель-предметник, дослідник

7.1. Актуальні проблеми сучасної педагогіки.

7.2. Методологія педагогічного експерименту.

7.3. Методи педагогічного дослідження.

7.4. Практикум із проведення шкільного експерименту.

7.5. Сучасні педагогічні та інформаційні технології.

8. Вчитель-предметник у навчальних закладах інтернатного типу

8.1. Теорія і практика діяльності вчителя в інтернатах і дитячих будинках.

8.2. Методи попередження педагогічної занедбаності і правопорушень школярів.

8.3. Особливості навчання і виховання учнів із затримкою психічного і фізичного розвитку.

8.4. Педагогіка і психологія розвитку дітей у неповних сім'ях.

9. Вчитель-предметник, менеджер освіти

9.1. Школознавство.

9.2. Економіка та організація освіти.

9.3. Соціологія освіти.

9.4. Теорія і практика управління сучасною школою.

9.5. Наукові основи управління школою.

9.6. Сучасний стан і перспективи розвитку освіти (досвід моделювання освіти на рубежі ХХІ століття).

10. Вчитель-предметник у середніх спеціальних навчальних закладах

10.1. Особливості навчально-виховної роботи у середніх спеціальних навчальних закладах.

10.2. Психолого-педагогічні основи навчальної діяльності учнів ПТУ і технічного ліцею.

10.3. Педагогіка у середніх спеціальних навчальних закладах: педагогічних, індустріально-педагогічних, музичних училищах, технікумах, ліцеях.

10.4. Теоретичні і методологічні основи цілісного підходу до підготовки викладача середнього спеціального навчального закладу.

10.5. Формування особистості учня середнього спеціального навчального закладу.

11. Викладач вищого навчального закладу

11.1. Педагогіка і психологія вищої школи.

11.2. Активні методи і форми навчання студентів ВНЗ.

11.3. Психолого-педагогічні основи навчальної діяльності студентів.

11.4. Теоретичні і методологічні основи цілісного підходу до підготовки вчителя з вищою освітою.

11.5. Педагогічна культура та етика викладача ВНЗ.

11.6. Проблеми професійної адаптації викладача ВНЗ.

11.7. Методологія і практика педагогічного експерименту у ВНЗ.

11.8. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ.

У психолого-педагогічний блок входить *методика викладання* профілюючої дисципліни. Цей курс призначений для формування педагога, здатного успішно вирішувати освітні і виховні завдання у процесі викладання конкретної науки. Вивчення методики повинне дати студентові глибокі і міцні знання загальнометодичних підходів, а також теорії педагогічної діяльності, її компонентів, сформувавши стійку орієнтацію на системне освоєння освітньої дійсності. Це дозволить майбутньому фахівцеві з перших кроків самостійно і на професійному рівні вирішувати проблемні педагогічні завдання.

Знання із *психології*, що формуються у студентів університету, повинні бути інтеграційними. Адже і загальна психологія, і вікова, і педагогічна, і соціальна за змістом і проблематикою тісно пов'язані між собою. В одному циклі психологічних дисциплін можна уникнути повторів і пропусків, послідовно і взаємопов'язано передати інформацію з усіх розділів психології, сформувати базові вміння і способи діяльності. Такий підхід до психологічної підготовки студента університету “зробить його практичним психологом у школі: дозволить проводити елементарну психодіагностику, виявляти та оцінювати труднощі психологічного характеру, користуватися методами психологічного впливу на наступників” (Р.С. Немов). Проте це уможлиблюється тоді, коли має місце практичне освоєння теорії у процесі тренінгів, спрямованих на особистісно-професійний розвиток здібностей і позитивних рис майбутнього фахівця.

Культурологічний блок охоплює освоєння загальнолюдського досвіду у сферах культури, мистецтва, літератури. Педагогові неможливо широко і творчо мислити, ефективно працювати без знання літератури, історії, мистецтв. Цінність гуманітарної освіти полягає в тому, що вона розвиває мислення й естетичну культуру, тренує інтелект, розвиває здібності, емоції, уяву, сприяє формуванню особистісних рис, навичків комунікації, слугує засобом інтеграції знань. З існуючого навчального плану університетської педагогічної підготовки до цього блоку відносяться наступні дисципліни: “Українська і зарубіжна культура”, “Релігієзнавство”, “Естетика”, “Ділова українська мова”, “Програмування”, “Фізичне виховання”. Отож зазначений блок обіймає широкий спектр знань загальнорозвивального характеру, а відтак поєднує значну кількість соціально-гуманітарних дисциплін. Останні

сприяють формуванню світоглядних позицій, закріпленню гуманістичних ціннісних орієнтацій, осмисленню взаємозв'язку здобутих знань і практичної діяльності.

Науково-дослідний блок синтезує знання й вміння студентів у сфері методології дослідження, особливу увагу приділяючи методиці організації дослідно-експериментальної роботи у вивченні педагогічних і психологічних явищ, процесів. Аналіз досвіду підготовки педагогічних кадрів у вітчизняних університетах показав, що в даний час розроблені і широко застосовуються такі курси, як “Основи науково-дослідної роботи”, “Техніка і методика шкільного експерименту”. Елементи дослідження охоплюють усі види педагогічної і переддипломної практики. Для студентів старших курсів педагогічних спеціалізацій організовуються науково-практичні семінари. Застосування проблемних методів на семінарських і практичних заняттях наближає освоєння предметів до самостійного наукового пошуку. Проте підготовка в університетах практичних психологів, соціальних педагогів, менеджерів освіти та інших фахівців широкого й інтеграційного профілів вимагають введення до навчального плану спецкурсу “Методологія і методика психолого-педагогічного дослідження”. Такий курс розроблений та апробований нами у процесі навчання студентів природного і математичного факультетів Сімферопольського державного університету [7]. Він передбачає розгляд проблем методології педагогіки і психології, взаємодоповнення науки і педагогічної практики, а також філософії, психології, педагогіки.

Практична науково-педагогічна підготовка студентів університету здійснюється на різних рівнях навчання. До того моменту, коли студенти починають вивчати дисципліни психолого-педагогічного циклу (V–VI семестри), у них ще немає стійкої професійної спрямованості. Проте за час навчання у ВНЗ, коли зазвичай у більшості з них формується прагнення до проведення самостійних експериментів, поступово накопичується досвід виконання невеликих навчальних досліджень із спеціальних предметів. На першому, *науково-підготовчому*, етапі він спрямований на придбання нових знань, джерелом яких є педагогічний процес. Посилення науково-дослідницької роботи студентів на заняттях із педагогіки, психології, окремих методик в університеті вимагає здійснення зв'язку теоретичних знань про суть і закономірності педагогічного процесу з безпосереднім сприй-

няттям, цілісним баченням навчання. Дослідницькі завдання, пропонувані студентам на цьому етапі, повинні сприяти формуванню педагогічного мислення, розвитку вміння аналізувати педагогічний процес з позицій учителя.

На другому, *науково-виконавському*, рівні основна увага студентів зосереджується на оволодінні вміннями і навичками дослідника. На факультетах, де навчальним планом передбачено виконання курсової роботи з педагогіки або методики викладання окремих дисциплін (природничих наук, математичних, психолого-педагогічних, фізичного виховання), кожен студент вибирає собі тему дослідження. Під керівництвом викладача відповідної кафедри він знайомиться із загальною методологією і комплексом методик, з якого він відбирає потрібну йому сукупність для проведення мікродослідження на невеликій вибірці учнів. Завдання можуть виконуватися у зв'язку з підготовкою до спецсеминару, конференції, конкурсу, олімпіади, і в обов'язковому порядку – під час педагогічної практики. Це дозволяє студентам познайомитися з різними способами отримання нової інформації про досліджуване педагогічне явище, оцінити інформативність кожного методу, детально ознайомитися з процедурою дослідження.

На третьому, *науково-творчому*, рівні (IX–X семестри), із низки спеціальностей (практична психологія, менеджмент невиробничої сфери, соціальна педагогіка, початкове навчання, педагогіка і психологія дошкільного виховання) ведеться комплексна дослідницька робота з педагогіки, психології, окремих методик. Вона вимагає від студента знань методологічних основ педагогіки, основних психолого-педагогічних теорій. Він повинен мати добре розвинені професійно-педагогічні вміння для проведення дослідно-експериментальної роботи у стінах конкретного типу навчального закладу. Таке наукове дослідження оформляється у вигляді курсової або дипломної роботи з виконанням усіх вимог, що пред'являються до них. Такі роботи є дієвим засобом формування у студентів потреби у постійному дослідницькому пошуку, основою вдосконалення їхньої професійно-педагогічної діяльності після закінчення ВНЗ.

Практичний педагогічний блок спрямований на вивчення наявного педагогічного досвіду, на оволодіння системою методів і способів розв'язання професійних проблемних задач, на освоєння основ педагогічної техніки,

сучасних технологій навчання. Практична педагогічна підготовка об'єднує, конкретизує і проектує на навчальну і педагогічну практики решта всіх блоків. Саме тут інтегруються і застосовуються знання, уміння, норми, способи дій, придбані студентами у процесі загально-теоретичної, спеціальної, психолого-педагогічної, культурологічної і науково-дослідної видів підготовки. Традиційно на активну педагогічну практику в навчальних планах вітчизняних університетів, залежно від спеціальності, відводиться від 12 до 16 тижнів. Умовою успішності її проведення є узгодження навчальної проблематики і темпів практичних робіт з педагогіки, психології і методики, забезпечення єдиного загальнометодичного керівництва і вимог до системи проблемних педагогічних завдань, комплексних програм прикладної роботи, яка виконується студентами на різних етапах педагогічної практики.

На відміну від традиційного досвіду практичної підготовки майбутніх учителів в умовах університету організація педагогічної практики студентів педагогічних спеціалізацій покликана мати чітко обкреслений *цільовий* характер. Це повинно знайти віддзеркалення у змісті та організації педпрактики. У зв'язку з цим особливо важливо, щоб факультети, кафедри педагогіки, психології, окремих методик, навчальний відділ університету виявили групи студентів, які готуватимуться до педагогічної роботи в навчальному закладі певного типу. В цьому разі можливо продумане і раціональне використання часу, що відводиться для профілюючих занять з цими групами студентів, починаючи з III курсу. Більшою мірою це стосується студентів, чия подальша професійна доля буде пов'язана з ВНЗ, коледжами, технікумами, училищами. Тут потрібна спеціальна підготовка викладачів фізики, математики, біології, хімії, історії, котрі мають ясне уявлення про особливості організації управління педагогічним процесом у різних навчальних закладах.

Інтеграція загальнонаукового, спеціального, психолого-педагогічного, культурологічного і науково-дослідного блоків у процесі практичної педагогічної діяльності студентів дає змогу розширити діапазон підготовленості студентів, перейти від існуючої практики вивчення методичної літератури і репродуктивного її застосування, що має суто умоглядне значення, до науково обгрунтованої організації та управління освітнім процесом. Окрім цього,

науково-практична підготовленість дозволяє кожному молодому педагогові осмислити і перевірити ідеї, закладені у передовому педагогічному досвіді.

Отже, при визначенні змісту університетської педагогічної освіти повинні бути враховані наступні вимоги:

- орієнтація на системне бачення студентами предметів, що вивчаються;
- гнучкість і варіативність змісту з урахуванням потреб освіти і конкретної особи;
- гуманітаризація і гуманізація освіти;
- орієнтація на оволодіння новими педагогічними та інформаційними технологіями;
- забезпечення методологічної, спеціально-предметної і професійно-педагогічної компетентності фахівця.

Особливості університетської педагогічної освіти – фундаментальність, професіоналізація і гуманізація підготовки – вимагають збалансованості змісту УПО відповідно до цілей, завдань, рівня підготовки фахівця, структури його майбутньої професійної діяльності і вимог, які ставляться до професії вчителя суспільством.

Важливе значення має посилення ролі психолого-педагогічної, науково-педагогічної і практичної складових підготовки фахівців. Мовиться про перегляд технологій викладання існуючих дисциплін і курсів, а також про нагальність науково обґрунтованої зміни обсягу часу на професійно-педагогічну підготовку фахівця. Однакова значущість фундаментальних, спеціальних і професійних дисциплін вимагає віддзеркалення цього положення в навчальних планах у вигляді рівної кількості годин, що відводиться для вивчення кожного циклу дисциплін.

Як нормативний варіант структуризації змісту УПО доречно прийняти розширення традиційного діапазону соціально-гуманітарних дисциплін і забезпечення можливостей їх вибору студентами. Усвідомлення потреби подолання розриву між гуманітарним і природничо-науковим знанням, гуманітарною і професійною культурою стає визначальною перспективою розвитку системи української університетської освіти. Можливості збалансування загальнонаукової, спеціально-предметної і професійно-педагогічної складових підготовки вбачаються у раціональному розподілі кількості часу, відведеного навчальними планами на цикл професійно зорієнтованих дисциплін (531 година), цикл дисциплін самостійного вибору факультету (646 годин), цикл дисцип-

лін вільного вибору студентів (474 години) та дисциплін спеціалізації (698 годин), тобто їх вивчення на альтернативній основі – за вибором студентів. Тільки за допомогою широкого введення навчальних дисциплін факультативного характеру та елективних дисциплін університетська педагогічна освіта зможе відповідати потребам суспільства у підготовці фахівців нового інтеграційного профілю, що безперервно змінюються.

Структура і функції університетської педагогічної освіти. Структура університетської педагогічної освіти є, з одного боку, внутрішньою будовою системи, з іншого – формою вияву змісту, організацією його освоєння студентами у процесі навчання. Структура формує складні зв'язки і відношення між суб'єктами педагогічного процесу, впливає на механізм функціонування всіх компонентів системи.

Проаналізуємо ці компоненти і визначимо їх функції у зв'язку з моделюванням *цілісного педагогічного процесу*, спрямованого як на засвоєння студентами навчального матеріалу, так і на оволодіння ними елементами педагогічної діяльності.

У філософській і психолого-педагогічній літературі (В.Г. Афанасьєв, І.Т. Фролов, П.І. Підкасістий, Н.Ф. Тализіна) наголошується, що будь-який вид людської діяльності охоплює такі компоненти: а) потребу людини, на задоволення якої спрямована діяльність (мета її); б) предмет цієї діяльності; в) дії з предметом; г) засоби діяльності; д) її результат. Проте завдання системного аналізу педагогічного процесу в університеті вимагають розширення компонентного складу діяльності. У наших роботах [10; 9] була обґрунтована доречність розгляду *навчальної роботи і підготовки до практичної педагогічної діяльності студентів* з погляду мети, завдань, планування, організації і здійснення, контролю, коригування, оцінки і проектування подальших етапів діяння.

Як і будь-яка праця, діяльність студента як суб'єкта педагогічного процесу характеризується своєю спрямованістю на досягнення конкретних цілей навчання. У теорії і практиці по-різному вирішується питання про джерело та умови цілепокладання. О.М. Леонтьєв вважає, що акт діяльності має певну структуру: потреба трансформується в мотив, мотив спонукає людину поставити мету; виходячи з мети, він планує майбутню роботу, обирає спосіб дії [19, с. 101–105]. Іншими словами,

мета діяльності визначається потребами і мотивами, котрими людина керується в організації та управлінні своєю діяльністю. В.Є. Зябкий вважає, що мета навчальної діяльності визначається мотивами і потребами людини, рівнем її інтересу до передачі і засвоєння наукової інформації. Він пише: “На базі головної суперечності у розвитку особистості виникає безліч мотивів. Їх комплекс називається “мотиваційним полем” [13, с. 16–17]. У це “поле” можуть увійти ідеали, ціннісні орієнтації, прагнення стати висококваліфікованим фахівцем, бажання отримати диплом, відчуття власної гідності і прагнення бути ерудованим у певній сфері знань, можливість заслужити суспільне схвалення або отримати матеріальну винагороду.

Справді, комплекс мотивів, який визначає спрямованість особистості, є джерелом цілепокладання. Узагальнена мета студента – творче освоєння системи загальнонаукових, спеціальних, психолого-педагогічних, загальнокультурних, науково-педагогічних і практичних знань, умінь, норм і способів дій, що дають змогу кожному швидко адаптуватися у процесі професійно-педагогічної діяльності. Основна мета студента в навчанні набуває немовби подвійного значення: з одного боку, він діє як суб’єкт власної навчальної діяльності, з іншого, – освоюючи елементи педагогічного досвіду, формується як викладач з властивими йому особистісними і професійними рисами, знаннями і вміннями. Мета конкретизується, деталізується на всіх етапах педагогічного процесу, під час вивчення кожної навчальної дисципліни, курсу, розділу, теми. Тому мета – системоутворювальний компонент процесу навчання, що об’єднує решту елементів у ціле.

Мета, будучи прогностичною моделлю кінцевого результату праці, забезпечує ухвалення рішень, які стосуються вибору шляхів, методів і засобів вирішення поставлених навчальних і педагогічних завдань. “Чим зрозуміліша мета, – писав Г.Г. Нейгауз, – тим ясніше вона диктує засоби для її досягнення ... Чітко усвідомлена мета й уможливує прагнення до неї, її досягання чи виконання” [22, с. 14]. Таким чином, мовиться не тільки про ідеальне подання результату роботи (цілеформування), а й про створення робочої гіпотези (цілезреалізування), тобто про визначення особливостей майбутніх етапів і навчальної діяльності, і майбутнього характеру формальних і неформальних взаємин учасни-

ків педагогічного процесу. Причому елементом цілепокладання стають умови *досягнення цілей*, які лежать в основі навчання і слугують “джерелом внутрішнього і зовнішнього розвитку” (С.І. Архангельський).

Отже, мета як системоутворювальний компонент виконує спонукальну (мотиваційну), спрямовувальну (регулювальну) і прогностичну (конструктивну) функції процесу навчання. Останні реалізуються тоді, коли сформульована мета охоплює характеристики, що дають змогу студентові уявити собі *для чого, як і за яких умов йому* треба вирішувати поставлені завдання, а також *яке значення* мають результати діяльності для його навчальної і подальшої педагогічної роботи.

Передбачення результату праці та аналізу умов його досягнення дозволяє сформулювати конкретні завдання, визначити зміст і спосіб їх виконання, методику прийняття рішення. “...задача, – пише В.В. Давидов, – з постановки якої починається розгортатися будь-яка учбова діяльність, спрямована на аналіз... умов походження теоретичних понять і на оволодіння відповідними узагальненими способами дій, орієнтованими на деякі загальні відносини освоюваної предметної сфери. Іншими словами, істотною характеристикою учбової задачі є оволодіння теоретично узагальненим способом розв’язку деякого класу конкретно-практичних задач. Поставити учбове завдання – це означає ввести у ситуацію, що вимагає орієнтації на загальний спосіб її розв’язку в усіх одиничних і конкретних варіантах умов” [11, с. 15].

Визначення учбових завдань, як і педагогічних, ґрунтується на аналізі реальних можливостей їх виконання, систематизації та узагальненні раніше засвоєних наступниками теоретичних знань і практичних умінь. Суперечність між вимогами кожного подальшого етапу вивчення нового матеріалу і наявним досвідом студентів вирішується постановкою навчальних завдань. З погляду психології вищої школи, на етапі постановки таких завдань відбувається визначення повноти, адекватності, точності, своєчасності, доступності, безперервності, структурованості, специфічності навчальної інформації (В.О. Якунін), а також первинне і значною мірою узагальнене встановлення зв’язків між явищами і процесами, що вивчаються, з’ясування їх наповнення, призначення, зв’язків, порівняння та аналіз умов нових завдань з наявним ментальним досвідом окремого студента.

Таким чином, завдання, виконуючи функцію структуризації педагогічного процесу, дають змогу студентів зрозуміти *чому саме треба вчитися, що потрібно дізнатися з того, що раніше йому не було відомо*. Часта недооцінка студентами цілепокладання і визначення завдань призводить до невміння систематизувати знання, оперувати відомими прийомами і способами роботи, видозмінювати і переносити їх при освоєнні нового навчального матеріалу.

Чітке формулювання завдань освітньої роботи уможливує визначення потрібних для їх виконання організаційних форм, методів і засобів, які в сукупності ставлять “організаційно-технологічну структуру трудової діяльності” (Є.А. Мілерян). Організація діяльності припускає передбачення особливостей її перебігу, результатів практичних дій. “Саме в організаційному моменті, – писав П.П. Блонський, – виявляються і розвиваються такі цінні риси, як творчість, ініціатива, кмітливість, передбачливість, обачність, потреба в знаннях та їх пошук” [3, с. 326]. Організація педагогічного процесу охоплює відбір *прийомів і методів*, які дозволяють студентам освоювати заданий обсяг навчального та інструктивно-педагогічного матеріалу, оптимальних *засобів* такого освоєння, а також найкращих *форм* групового та індивідуалізованого навчання. Отож, організація учіння, виконуючи управлінську функцію, дає змогу визначити те, *за допомогою яких форм, методів і засобів* значуща інформація повинна потрапити до педагогічного процесу як складної системи.

Цілеспрямована організація педагогічного процесу дозволяє студентам планувати свою діяльність відповідно до намічених цілей і завдань. Планування цього процесу передбачає визначення логічної послідовності вивчення дисциплін усіх навчальних циклів і кожного курсу зокрема, виконання тими, хто навчається, освітньої роботи з урахуванням перспектив освоєння різних видів педагогічної діяльності. Таке планування здебільшого припускає переключення з одного виду роботи на інший, регулювання часу праці і відпочинку. Не дивлячись на те, що переключення уваги на різні види діяння – це різновид активного відпочинку, не менш важливими є перерви в трудовому процесі, особливо тоді, коли досягнутий результат. Планування праці і відпочинку формує у студентів передбачливість й

обачність, здатність до раціонального розподілу власних сил. Загалом планування, виконуючи координуючу функцію, чітко впорядковує їхню діяльність як суб'єктів учбової діяльності і майбутньої педагогічної роботи. Відтак планування пов'язане з вирішенням питань *коли, в який час і як динамічно відбувається процес навчання*.

План перебігу навчання, сформований до початку або під час його виконання, визначає лише хід педагогічного процесу і його можливі зміни. Під час утілення плану відбувається перехід від загальних принципів побудови навчальної роботи до її деталізації. Остання здійснюється за допомогою системи логічних і практичних прийомів, спрямованих на вирішення поставлених завдань. Безпосередня організація педагогічного процесу завжди пов'язана з пошуком потрібних процесуальних і змістовних дій, вибором з множини можливих найбільш раціональних та ефективних. Н.Ф. Талізін справедливо відзначає: “Знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені поза діями того, хто навчається. Якість знань визначається змістом і характеристиками тієї пізнавальної діяльності, до складу якої вони увійшли... Перед навчанням постає одна проблема – сформулювати такі види діяльності, які із самого початку долучають задану систему знань і забезпечують їх застосування у заздалегідь передбачених межах” [21, с. 41].

Цього погляду дотримується і П.І. Підкасистий, котрий відзначає: “Для того щоб навчити пізнавальній діяльності, у процесі навчання мають бути виділені ті особливі форми і способи дії, за допомогою яких учень міг би освоювати створені суспільством знання. Певна послідовність дій є не тільки способом розкриття змісту понять, а й предметом засвоєння. Пошук і виділення такої системи дій специфічні для конкретного матеріалу. Потреба засвоєння змісту понять через дії самих учнів має теоретичні підстави. Ідеальні об'єкти науки не можна просто пересадити з однієї голови в іншу. Їх можна відтворити лише у відповідних формах діяльності” [26, с. 57].

Отже, здійснення передачі і засвоєння інформації як складової змісту комунікативної функції навчання передбачає узгодження сумісних дій у процесі спілкування суб'єктів педагогічного процесу. Водночас спілкування у його різних формах є провідним способом здійснення навчання. Саме у взаємодії зазначе-

них суб'єктів відбувається розстановка акцентів *що, де, коли і як потрібно робити, щоб досягти поставленої мети.*

Ефективне здійснення навчальної роботи неможливе без контролю, коригування та оцінки результатів праці. Н.Ф. Тализіна у зв'язку з цим пише, що "одночасна присутність у всіх діях функцій управління, виконання і корекції, що ставлять наступника в позицію суб'єкта стосовно якого-небудь об'єкта, забезпечує успіх його діяльності" [35, с. 57]. Контроль, виконуючи функцію зворотного зв'язку, полягає в отриманні відомостей про перебіг пізнавальної діяльності, у визначенні правильності, послідовності, повноти виконуваних студентами дій. Контроль дозволяє студентів осмислити, *який і чому саме отриманий той чи інший фактичний результат.*

Очевидно, що результати діяльності можуть відповідати поставленим цілям навчання, але з тих або тих причин можуть мати і відхилення від них. Тому контроль тісно пов'язаний з корекцією педагогічного процесу, котре припускає реагування студентів на власні помилки, недоліки, з'ясування їх причин, ефективності використовуваних прийомів, ступеня їх відповідності спроектованим очікуванням. На цій основі відбувається зміна набору прийомів навчальної діяльності, втілення яких на подальших етапах роботи відповідатиме ідеальному задуму, тобто цілі навчання. Під час коригування студенти визначають, *чи є відхилення у процесі навчання, які їх причини та діапазон, що слід зробити для усунення і попередження їх появи в майбутньому.*

Велика роль у педагогічному процесі належить оцінці результатів праці і її зіставленню з наміченими цілями і завданнями. Ступінь відповідності результату діяльності цілям – це насамперед показник істинності та об'єктивності. Оцінка констатує рівень освоєння студентами прийомів, дій, спрямованих на вирішення актуальних завдань, осмислення причин всіляких труднощів. Не можна не погодитися з В.В. Давидовим, який відзначає, що "оцінка полягає... у змістовному якісному розгляді результату засвоєння (загального способу дій і відповідного йому поняття) у його зіставленні з метою. Оцінка дає змогу визначити, чи доречно дане навчальне завдання і чи можна переходити до виконання різних конкретних дій, котрі спираються на базове поняття, або ж треба створювати нові її варіанти для досягнення початкової мети" [11,

с. 19]. Отож будь-яка оцінка вказує, *яким є кінцевий результат діяльності студентів.*

Оцінка результатів навчальної діяльності припускає проектування подальшого циклу робіт, пов'язаних з виконанням складніших завдань, спираючись на вже засвоєні студентами поняття і способи дій. При отриманні значущих результатів оцінка дозволяє припустити, *де можна використовувати наявний досвід, як він застосовуватиметься в майбутній діяльності.* При незначних освітніх результатах, услід за встановленням причин невдачі при виконанні навчальних і педагогічних завдань, здійснюється вибір засобів, прийомів, за допомогою яких можна усунути недоліки.

Описувана структура моделі педагогічного процесу відображає основні компоненти та їх зв'язки, характерні для будь-якого виду людської діяльності. Принципова відмінність авторського підходу до побудови педагогічного процесу в умовах університетської освіти полягає в тому, що під час навчальної роботи створюються умови, за яких студенти повинні опановують процесуально-змістовною стороною своєї майбутньої педагогічної діяльності. Це, зокрема, стає реальним тоді, коли організація навчально-виховного процесу у ВНЗ передбачає одночасне формування основних компонентів учбової діяльності студентів та їх перенесення в модельовані проблемні педагогічні ситуації.

Описані в **табл. 2.1.** структурні компоненти і функції становлять технологічну основу педагогічної підготовки студентів.

Отже, у процесуальному плані професійно-педагогічна підготовка студентів університетів може бути подана як єдність основних структурних компонентів і відповідних їм функцій, що послідовно і циклічно змінюють один одного і тим самим створюють певну педагогічну технологію. Вона охоплює цілепокладання, визначення завдань, планування та організацію їх виконання, здійснення комунікації, контролю, корекції й оцінки результатів діяльності суб'єктів навчання, а також наукове проектування нового етапу перебігу педагогічного процесу.

Аналіз особливостей професійно-педагогічної підготовки студентів в умовах університету, змістовних, структурних і функціональних компонентів цієї системи дозволив визначити основні складові концептуальної моделі вітчизняної університетської педагогічної освіти та апробувати її в реальному педагогічному процесі.

Таблиця 2.1.

Структурно-процесуальні компоненти і функції професійно-педагогічної підготовки студентів університету (початок)

Структурний компонент	Функція	Дії студента як суб'єкта учбової роботи	Дії студента як майбутнього педагога
<u>Постановка мети</u> (як і за яких умов буде досягнутий результат педагогічного процесу, яке значення мають результати діяльності?)	мотиваційна, прогностична	<ul style="list-style-type: none"> формулювання мети, яку треба досягти при вивченні навчального курсу або при виконанні навчального завдання; прогнозування проміжних і кінцевих результатів навчального процесу; аналіз умов досягнення поставленої мети учіння 	<ul style="list-style-type: none"> формулювання мети, яку потрібно досягти у процесі роботи з учнями; прогнозування проміжних і кінцевих результатів педагогічного процесу; аналіз умов досягнення поставленої мети педагогічної діяльності
<u>Визначення завдань</u> (чому треба вчити (вчитися), що потрібно дізнатися?)	інформаційна	<ul style="list-style-type: none"> узагальнення раніше засвоєних знань і способів навчальної праці; визначення навчальних завдань, цілей і умов їх виконання на основі співвідношення наявного досвіду з вимогами нової проблемної ситуації 	<ul style="list-style-type: none"> актуалізація знань про способи педагогічної діяльності; визначення освітніх завдань, виходячи з цілей і умов їх виконання
<u>Організація педагогічного процесу</u> (за допомогою яких форм, методів, засобів потрібна інформація повинна потрапити у систему педагогічного процесу?)	управлінська	<ul style="list-style-type: none"> визначення методів, які дозволяють освоювати потрібний обсяг навчального матеріалу, засобів, що прискорюють темп такого засвоєння, і форм, які оптимізують процес учіння 	<ul style="list-style-type: none"> визначення методів, форм і засобів навчання, застосування яких сприятиме оптимальному розвитку тих, хто навчається, досягненню ними значущих результатів педагогічної праці
<u>Планування педагогічного процесу</u> (коли, в який час і в якій динаміці відбувається процес навчання?)	координувальна	<ul style="list-style-type: none"> визначення етапів роботи над навчальним завданням і послідовності його освоєння; переключення з одного виду учбової роботи на інший, регулювання праці і відпочинку 	<ul style="list-style-type: none"> визначення етапів роботи над навчальним матеріалом і послідовності його передачі; переключення з одного виду роботи на інший, регулювання напруженості педагогічної праці
<u>Здійснення діяльності з передачі і засвоєння навчальної інформації</u> (що, де, коли і як потрібно робити, щоб досягти поставленої мети?)	комунікативна	<ul style="list-style-type: none"> усвідомлення змісту проблемних завдань та умов проблемних ситуацій з метою пошуку знань і прийомів учбової роботи, потрібних для їх вирішення та переборення; розв'язування проблемних навчальних задач за допомогою набору прийомів учбової роботи 	<ul style="list-style-type: none"> визначення змісту конкретних проблемних завдань і створення проблемних ситуацій, які стимулюють пошук нових знань і прийомів роботи студентів; керівництво процесом розв'язання задач за допомогою різних педагогічних прийомів
<u>Контроль (самоконтроль) за перебігом педагогічного процесу</u> (який і чому отриманий фактичний результат?)	контролююча	<ul style="list-style-type: none"> визначення повноти набору учбових дій і правильності їх виконання кожним студентом; співвідношення виконуваних прийомів учбової роботи з еталоном пізнавальної діяльності, який існує в уяві студента 	<ul style="list-style-type: none"> визначення номенклатури педагогічних прийомів і правильності їх виконання; співвідношення виконуваних педагогічних прийомів з еталоном педагогічної діяльності, який існує в уяві
<u>Коригування процесу навчання</u> (чи є відхилення у процесі навчання, які їх причини і вагомість, що слід зробити для усунення і попередження їх появи в майбутньому?)	корекційна	<ul style="list-style-type: none"> виявлення причин відхилення отриманих результатів від наміченої мети; визначення ефективності використовуваних методів, форм, засобів учіння; внесення змін до набору прийомів учбової роботи; визначення оптимальної номенклатури учбових прийомів і способів дій 	<ul style="list-style-type: none"> виявлення причин відхилення отриманих результатів від наміченої мети; визначення ефективності використовуваних методів, форм, засобів навчання; внесення змін до системи педагогічних прийомів; визначення оптимальної системи педагогічних прийомів і методів

Таблиця 2.1.

*Структурно-процесуальні компоненти і функції
професійно-педагогічної підготовки студентів університету (закінчення)*

Структурний компонент	Функція	Дії студента як суб'єкта учбової роботи	Дії студента як майбутнього педагога
<u>Оцінка результатів педагогічного процесу</u> (яким є кінцевий результат навчання?)	оцінювальна	– аналіз результатів навчальної роботи; – цілісний розгляд перебігу навчальної діяльності та особливостей кожного з його етапів, узагальнення результатів роботи	– аналіз результатів педдіяльності; – цілісний розгляд перебігу педагогічного процесу та особливостей кожного з його етапів, узагальнення результатів, підведення підсумків
<u>Проектування нового етапу педагогічного процесу</u> (де можна використовувати наявний досвід, як він застосовуватиметься в майбутній діяльності?)	мотиваційна, прогностична	– визначення можливості використання отриманих результатів у навчальній роботі і майбутній професійній діяльності; – формулювання мети наступного етапу навчальної роботи	– визначення можливості використання отриманих результатів при вирішенні нових педагогічних завдань; – формулювання мети наступного етапу педагогічної діяльності

3. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ВІТЧИЗНЯНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Аналіз накопиченого у вітчизняних і зарубіжних університетах досвіду уможливорює обґрунтування концептуальної моделі університетської педагогічної освіти. Потреба в такій концепції зумовлена соціально-економічними явищами, котрими переповнене сучасне суспільство: це і посилення демократичних тенденцій, і підвищення ролі загальнолюдських цінностей, і розвиток інтеграційних процесів у науці та освіті, і становлення ринкових відносин, й інтенсивний розвиток національної культури.

Підвищення ролі університетів у науково-освітньому і соціокультурному вимірах суспільного життя, потреба їх перетворення в регіональні науково-навчально-виробничі комплекси вимагають створення системно-діяльній концепції університетської педагогічної освіти. У її центрі повинна перебувати вільна, соціально активна, творча і духовна особистість студента, чия підготовка має бути наповнена адекватним змістом і способами реалізації майбутньої професійної діяльності, а тому відповідати психологічній природі педагогічної праці.

Потреба в новій концепції університетської педагогічної освіти пов'язана з наявністю істотних недоліків у системі вищої і, зокрема, університетської освіти, яка ще знаходиться під впливом суб'єктивізму і командно-адміністративного стилю управління. Університетській

освіті, як і раніше, властиві консерватизм змісту, форм, методів навчання і виховання, переважно інформаційний характер навчання всупереч його практичній зорієнтованості, підвищена увага до розвитку особистості і до залучення студентів у повний обсяг світової культури. Крім того, має місце низький рівень психолого-педагогічної підготовки викладачів, їх відмежованість від світових досягнень у цій сфері функціональної грамотності. З іншого боку, невисокий рівень саморегуляції діяльності студентів і мотивації до оволодіння основами майбутньої професії, слабкий розвиток їхніх пізнавальних потреб, індивідуального творчого потенціалу також є підтвердженням того, що особистість ще не поставлена у центр системи вищої освіти.

Пропонована концепція університетської педагогічної освіти створювалася з урахуванням історичних уроків розвитку вітчизняної університетської системи і зарубіжного досвіду професійно-педагогічної підготовки фахівців, на основі результатів творчих пошуків педагогічних колективів та окремих учених. При її розробці методологічною основою є системний підхід у його інваріантній цілісності. Відповідно до його системно-структурного, системно-функціонального і системно-генетичного формовиявів університетська педагогічна освіта розглядається нами у трьох взаємопов'язаних аспектах – змісту, функціонування і розвитку. Згідно з цим, у концепції університетська педагогічна освіта є не статичною, а високо-розвитковою і саморозвивальною системою.

3.1. Суть і цілі університетської педагогічної освіти

Університетська педагогічна освіта – це *система* професійно-педагогічної підготовки викладачів різних спеціальностей і профілів для середніх, середньо-спеціальних і ВНЗ, яка характеризується фундаментальністю, універсальністю, гуманітарною і науково-дослідною спрямованостями. Ця система передбачає орієнтацію студентів педагогічних факультетів (відділень, спеціалізацій) на освоєння загально-теоретичного, спеціального, психолого-педагогічного, культурологічного, науково-дослідницького і практичного блоків УПО. Під час такого освоєння формується система узагальнених міжпредметних та окремих професійно-педагогічних знань, способів діяльності, умінь творчо оперувати ними при вирішенні проблемних завдань. Університетська педагогічна освіта – система багаторівнева, вона охоплює безперервну підготовку викладачів – бакалаврів, фахівців і магістрів. Її умови дозволяють вести перепідготовку педагогічних кадрів, а також здійснювати підвищення їх кваліфікації. З певним ступенем умовності можна говорити і про підготовку науково-педагогічних кадрів, оскільки всі університети України мають аспірантуру.

Університетська педагогічна освіта є системою, що, з одного боку, відповідає на потреби і запити студентів у їх особистісному і професійному становленні, з іншого – задовольняє соціальне замовлення у підготовці фахівців для наукових, виховних та освітніх установ і закладів. У зв'язку з цим основні цілі ВНЗ, зокрема педагогічного університету, завжди подвійно зорієнтовані.

Метою студентів є пізнавальна діяльність, інтелектуальний та емоційний розвиток, котрий сприяє формуванню особистісно-професійних та індивідуальних рис, адекватних їхнім здібностям, інтересам, потребам у рівні освіти. *Мета університету* – забезпечення високого загальнонаукового, спеціального і професійного творчого розвитку студента, котрий опановує основами педагогічної професії і загальної культури, виявляє їх у буденній педагогічній діяльності і процесі безперервної самоосвіти. *Інтегративний результат* такої освіти – вільна, соціально активна, творча і духовна особистість компетентного фахівця з явно вираженою педагогічною і науково-дослідною компетентностями,

котра здатна адаптуватися до різноманітних видів педагогічної діяльності за швидкоплинних соціально-економічних умов.

3.2. Основні суперечності як джерела розвитку університетської педагогічної освіти

Аналіз суперечностей досліджуваної освіти дає змогу розкрити її джерела і тенденції, розвитку, у такий спосіб полегшуючи процес виділення принципів пізнання УПО як системи. До суперечностей *соціально-економічного* характеру належать ті, що утримують протилежності між:

- динамічними потребами суспільства у підготовці висококваліфікованих фахівців-педагогів і станом (можливостями) університетської педагогічної освіти, повільним зростанням матеріально-технічної бази університетів;
- існуючим авторитарним, адміністративно-командним стилем управління вищою освітою і тенденціями університетської освіти до автономії і самоврядування;

- актуальністю і можливостями підготовки педагогічних кадрів з нових спеціальностей і спеціалізацій;

- вимогами до особистості та діяльності педагога і фактичним рівнем готовності випускників університетів до виконання соціально і професійно зумовлених функцій.

До *методологічних* належать суперечності між:

- збільшеними соціально-психологічними, педагогічними і методичними вимогами до створення цілісної системи підготовки педагогічних кадрів університетського профілю і недостатньою методологічною розробленістю цієї проблеми;

- масово-репродуктивною підготовкою викладача в університеті та індивідуально-творчим характером його діяльності;

- цілями і завданнями, які стоять перед університетами у справі підготовки висококваліфікованих фахівців-педагогів, і суб'єктивно збідненим обсягом навчального часу на вивчення дисциплін загальнотеоретичного, спеціального і психолого-педагогічного циклів.

До *змістовно-процесуальних* можна віднести суперечності між:

- постійно зростаючим обсягом навчального матеріалу, потрібного для підготовки фахівців-викладачів, й обмеженим часом, відведеним на таку підготовку, а також між різними можливостями студентів;

– потребою інтеграції всіх предметів щодо кінцевої мети університетського навчання та їх реальною диференціацією у процесі профпідготовки;

– абстрактністю викладання окремих фундаментальних і спеціальних навчальних предметів і конкретністю завдань професійно-педагогічної діяльності фахівця, у вирішенні яких йому треба враховувати знання з різних дисциплін;

– теоретичними, знаково-символічними формами викладу навчального матеріалу і предметно-практичним характером діяльності майбутнього фахівця;

– рівнем підготовки викладачів в університеті і реальними вимогами установ чи організацій певного типу, що спричинює незадіяння знань або ж потребу їх поповнення;

– технологічною структурою педагогічного процесу, що склалася в університеті і що зорієнтована на засвоєння теоретичної інформації, і потребою суспільства в педагогові, котрий володіє творчою активністю, самостійністю, проблемним стилем мислення;

– потребою безперервної підготовки педагога-професіонала і відсутністю взаємозв'язків університетського навчання і післядипломної системи освіти (підвищення кваліфікації, перепідготовки тощо).

3.3. Принципи розвитку університетської педагогічної освіти

Вказані суперечності можуть бути розв'язані за умови реалізації наступних принципів розвитку системи УПО.

Демократизації й автономізації, що означають перехід від командно-адміністративної моделі університетської освіти до моделі нового типу – суспільно-державної і навіть повністю суспільної. Цей принцип визначається загальнодоступністю УПО, свободою вибору студентами виду і форми освіти, спеціальності, спеціалізації, профілю і характеру навчання, науково-педагогічної школи, сфери педагогічної, дослідницької і просвітницької діяльності. Демократизація та автономність гарантують відкритість педагогічної освіти, підтверджують у ній наявність відносин рівноправ'я, співпраці, самоврядування, котрі розвивають ініціативу, активність і творчість учасників педагогічного процесу.

Гуманізації як соціально-ціннісної та етико-психологічної основи УПО, що уможливило особистісно-професійне зростання студентів і

викладачів як суб'єктів пізнання, спілкування, педагогічної творчості. Зазначений принцип орієнтує на пріоритет особистості студента, пошану до його людської гідності, подолання відчуження між викладачами і студентами, створення умов для розвитку його активно-творчих можливостей і внутрішньої свободи. Гуманізація передбачає такий рівень розвитку духовності і моральності випускника університету, який дозволить йому в педагогічній діяльності реалізувати свій психологічно здоровий спосіб життя, а також нести відповідальність за долю своїх вихованців, за майбутнє суспільства.

Гуманітаризації, що надає змогу кожному долучитися до загальнолюдських цінностей культури і водночас перетворює їх “з предмета вивчення у змістовну основу освіти і життєдіяльності” (Б.Б. Косов). Вимоги цього принципу забезпечуються у процесі вивчення навчальних предметів усіх циклів, тобто при вирішенні методологічних проблем у фундаментальних науках, при розгляді соціально-прикладних аспектів у спеціальних дисциплінах, при вивченні психолого-педагогічних й суто методичних підходів, концепцій, теорій. Цим досягається системний характер світоглядної підготовки студентів, єдність соціально-етичного, загальнокультурного і професійного вимірів розвитку майбутнього педагога.

Фундаменталізації, що виявляє себе під час упровадження в навчальний процес теорій високого ступеня спільності, яким властиві підвищена інформаційна ємкість та універсальність застосування. Фундаментальність означає глибоке освоєння наукових основ професійної діяльності у поєднанні з практичним оволодінням нею, формуванням системи міжпредметних теоретичних знань, загальних способів діяльності.

Інтеграції, що полягає в органічному зв'язку і взаємопроникненні елементів теоретичної, науково-дослідної, практичної педагогічної підготовки студентів. Сучасний рівень науки визначає зміст загальнотеоретичної і спеціальної педагогічної підготовки фахівця, а психолого-педагогічна практика задає основні параметри моделі діяльності майбутнього викладача конкретного профілю і спеціалізації. Інтеграція університетської педагогічної освіти – це перехід від аналітичного підходу у викладанні кожної навчальної дисципліни до їх продуктивного синтезу, котрий заснований на міждисциплінарних цілемотиваційних, змістових, процесуальних і методичних функціональних зв'язках усіх наук, що вивчаються в університеті.

Універсалізації, що спрямований на формування у студентів різносторонніх педагогічних знань і способів діяльності, професійних та особистісних рис на основі взаємодії і гармонізації властивостей кожного з елементів УПО – змісту, структури, функцій. Цей принцип вимагає системного характеру діяльності викладачів і студентів, поєднання теоретичних і практичних занять, навчальної, наукової і практичної педагогічної роботи, навчально-методичних і технічних засобів та технологій навчання.

Педагогізації, що передбачає послідовну загальну спрямованість усієї навчально-виховної і науково-дослідної діяльності студентів і викладачів на вивчення дисциплін загальнонаукового, спеціального і професійного циклів у педагогічному контексті. Цей принцип ґрунтується на виробленні в кожного студента позитивного ставлення до процесу своєї підготовки як педагога, а також на урахуванні тенденцій розвитку систем середньої, середньо-спеціальної і вищої освіти, враховуючи випереджувальний характер становлення УПО.

Інтелектуалізації, що поєднує спеціальну професійну підготовку педагога з розвитком його світогляду, етично-естетичної і педагогічної культури, формуванням системно-діяльного підходу до оволодіння предметними, міжпредметними та узагальненими знаннями, вміннями, навичками. Вимоги цього принципу стосуються вивчення загальнотеоретичних і соціокультурних дисциплін, матеріальної і духовної культури, розвитку соціально-економічних та освітніх систем, внеску в розвиток цих систем видатних учених, мислителів, політиків. У процесі освоєння інформації, характерної для університетської гуманітарної освіти, у студентів формуються способи евристичних і проблемно-пошукових дій, прийоми і методи розумової і практичної діяльності, які впливають на вироблення системного стилю мислення, цілісного світорозуміння.

Безперервності освіти, що пов'язана з оптимальним задоволенням реальних потреб майбутніх педагогів у спеціалізації, здійснюваній під час практичної педагогічної діяльності, стажування, підвищення кваліфікації, самоосвіти. Цей принцип припускає наступність університетської освіти з її попередніми етапами, багаторівневість самого освітнього процесу, сталість постійного професійного вдосконалення студента і звернення до своєї майбутньої життєдіяльності на підґрунті ви-

соко сформованого вміння самостійно вчитися і збагачувати досвід.

Індивідуалізації і диференціації, що забезпечують індивідуально-творчий підхід до навчання студентів, який ураховує аспекти індивідуальних особливостей наступників, повний розвиток їхніх особистісних і професійних інтересів, потреб, здібностей. Університетська педагогічна освіта повинна ґрунтуватися на предметній системі навчання, що надає студентам змогу обирати індивідуальний навчальний план відповідно до заданої програми навчання.

Інноваційності, що виявляється у варіативності, динамічності змісту, форм, методів і технологій підготовки студентів до різних видів педагогічної роботи у середніх, середньо-спеціальних і ВНЗ. Інноваційний характер УПО формує світогляд викладачів, в основі якого знаходиться здатність до творчого перетворення педагогічної дійсності, проектування, організації і здійснення педагогічної діяльності, а також передбачає інваріантність вирішення професійних завдань, багатокритеріальність контролю та оцінки досягнутих результатів.

Національного і регіонального підходів, що спрямовані на задоволення університетами соціального замовлення в підготовці викладачів різних спеціальностей, потрібних навчальним закладам регіону, країни. Цей принцип враховує соціальні, економічні, культурні умови розвитку УПО і передбачає органічний зв'язок навчально-виховного процесу із загальнолюдською і національною історією, культурою, національною ментальністю, традиціями етносів України.

3.4. Види і форми університетської педагогічної освіти

Система університетської педагогічної освіти охоплює педагогічні інститути, факультети, відділення і спеціалізації, що історично склалися в університетах України, а також підсистему підготовки фахівців із вченими ступенями у галузі педагогіки, форми підвищення педагогічної кваліфікації у післядипломний період. У систему УПО також входять педагогічні інститути, коледжі, училища, що функціонують при університетах і взаємодіють з ними на договірній основі. Форми такої освіти можуть розвиватися на державній, муніципальній, комерційній основі, розподіляючись на очні, заочні і вечірні.

Система УПО орієнтується на *індивідуально-творчу підготовку* викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів. Це виявляється перш за все у здоланні вузько-відомчого дисциплінарного підходу до побудови номенклатури спеціальностей, введенні диференційованої підготовки педагогів стосовно основних видів їх майбутньої професійної діяльності, посиленні функціональної спеціалізації. Порівняння університетського і педінститутського типів педагогічної освіти дає змогу визначити специфіку підготовки випускників університетів за фахом, за спеціалізацією і за профілем.

Формування педагога за фахом здійснюється на основі принципу унікальності фундаментальної підготовки. Це означає, що конкретна педагогічна спеціальність (математик, викладач математики; фізик, викладач фізики) має істотні ознаки в частині об'єктів діяльності, змісті і глибині фундаментальних знань порівняно з рештою всіх спеціальностей. Вивчення таких засадничих дисциплін дозволяє студентам освоїти наявну в науці і практиці систему загальнонаукових і педагогічних законів, закономірностей, принципів, методів, опанувати основними еталонами і нормами професійно-педагогічної діяльності.

Воднораз в умовах синтезу і диференціації наук фахівцеві – випускникові університету – треба опанувати знаннями в суміжних з його спеціальністю сферах. Частина студентів, після завершення базової вищої освіти, прагне придбати те, що співзвучно спрямованості їхніх особистісних здібностей і можливостей. Іншими словами, вони намагаються розширити своє професійне поле діяльності, майстерно оволодіти *спеціалізацією*. Розвиток спеціалізацій – характерна риса університетської системи освіти, оскільки навчальні плани УПО, починаючи з III курсу, відводять значну кількість годин саме на спеціальні дисципліни. Тому спеціалізація не повторює назви спеціальності, відповідає реальному рівню оволодіння *практичною педагогічною діяльністю* (наприклад, “педагог-дослідник”, “менеджер освіти”, “практичний психолог”).

Університетська підготовка педагога зі спеціалізації здійснюється у процесі виконання типових професійно-педагогічних завдань і видів кваліфікаційної діяльності відповідно до спеціалізації праці і типу освітньої установи, в якій належить трудитися молодому фахівцеві. Навчальний план спеціалізації повинен

містити нормативну складову фундаментальної підготовки і широкий спектр дисциплін за вибором. Зміст підготовки випускника університету зі спеціалізації проектно забезпечує його швидку адаптацію до професійних завдань будь-якого типу. Аналіз потреб різних типів освітніх закладів у різних регіонах України, думка експертів одинадцяти університетів країни дають підстави говорити про можливість і потребу підготовки в університетах викладачів за такими спеціалізаціями:

- викладач-предметник загальноосвітньої школи;
- викладач-предметник середнього навчального закладу альтернативного типу (гімназія, лицей, авторська школа);
- викладач-предметник національної школи (кримськотатарської, грецької, молдавської, угорської і т. ін.);
- викладач-предметник, шкільний психолог;
- викладач-предметник, соціальний педагог;
- викладач-предметник, організатор методичної роботи в навчальному закладі;
- викладач-предметник, дефектолог;
- викладач-предметник, дослідник-експерт, організатор експериментальної роботи в навчальному закладі;
- викладач-предметник, вихователь, організатор позакласної і позашкільної роботи;
- викладач-предметник, менеджер освіти;
- викладач-предметник, вихователь закладу інтернатського типу;
- викладач-предметник середньо-спеціального навчального закладу (училище, технікум, лицей);
- викладач-предметник ВНЗ (коледж, інститут, університет).

Інтенсивний розвиток сучасної освітньої сфери викликає зміни у вимогах до фахівців-педагогів у видах кваліфікаційної діяльності. Для одних студентів властиве тяжіння до певного виду діяння. Інші, під час навчальної педагогічної практики й особливо у процесі своєї безпосередньої роботи за фахом після закінчення університету, прагнуть до подолання жорсткого розподілу педагогічної праці на види, роблять їх усе більш взаємодоповнювальними. Для них характерне поєднання навчальної, виховувальної, організаторської, науково-дослідної, просвітницької діяльності та об'єднання всіх цих видів у цілісну органічну систему.

Таким чином, ще одним структурним компонентом системи УПО є визначення *профілю фахівця*, розробка його індивідуальної кон-

цепції професійного розвитку. Профіль фахівця окреслюється безпосереднім контактом студентів IV–V курсів з освітнім процесом і його структурою в тому навчальному закладі, де він проходить педагогічну практику і в майбутньому збирається працювати. Він залежить від професійних функцій, котрі виконуються майбутнім педагогом, та від інтенсивності відтворення ним обсягу потрібних знань.

Фахівець *вузького* профілю (викладач-предметник) – це педагог, котрий володіє системою фундаментальних спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань, умінь, способів дій, потрібних для виконання функцій викладача певної навчальної дисципліни. Особистісна концепція професіоналізму студента як майбутнього педагога передбачає розвиток педагогічних здібностей і готовності до творчого вирішення професійних завдань, пов'язаних із самостійним проведенням навчальних занять з обраного предмета.

Фахівець *комплексного* профілю (викладач-предметник, практичний психолог; викладач-предметник, дослідник) – це педагог із системними знаннями і поліфункціональною діяльністю. Як випускник університету, він виконав індивідуальний план, відвідавши поряд з цим низку додаткових спецкурсів і спецсеминарів. Його професійно-педагогічна підготовка достатня для виконання комплексу завдань з навчання, виховання і розвитку учнів.

Фахівець *інтеграційного* профілю (наприклад, викладач-предметник, дослідник, менеджер освіти) – це педагог з універсально-функціональною діяльністю та інтегрально-синтетичними знаннями. Головною рисою професійної діяльності такого педагога є володіння кількома діяльностями, характерними для його успішної взаємодії з цілісною педагогічною системою. За період навчання в університеті студент зазначеного фаху реалізує свої індивідуальні здібності у поєднанні предметних, дослідницьких, організаційних видів діяльності, стратегічно орієнтуючись на кінцевий результат. Як майбутній фахівець інтеграційного профілю він готується до виконання своїх функціональних обов'язків на всіх стадіях педагогічного процесу – діагностування, проектування, організації, формування, контролю, інтерпретації. Загалом тут наявні два типи фахівців – комплексного та інтеграційного профілів, що найбільш характерно для сучасної УПО. Така гнучка система дозволяє формувати у студентів комплекс еталонів і норм

професійно-педагогічної діяльності, а також опанувати тим досвідом, який співзвучний його особистісним цілям і є основою вироблення професійної перспективи.

Реалізація запропонованої системи УПО дозволяє випускникові привласнювати кваліфікацію, що відповідає рівню освоєння ним професійної діяльності. У дипломі студентів, котрі освоїли основи педагогічної професії, тобто спроможні якісно проводити навчальні заняття, кваліфікація “викладач-предметник” відображає спеціальність, спеціалізацію і профіль водночас. Іншим випускникам, які опанували кількома видами педагогічної діяльності, крім спеціальності, в диплом записується спеціалізація (“викладач-предметник, практичний психолог”), що підкреслює рівень освіти (його фахову готовність до виконання всіх видів педагогічної праці) і вид діяльності, яку випускник освоїв більшою мірою, ніж решту в результаті спеціально організованої практики.

Спеціалізація, відображаючи вид діяльності, до якої випускник дійсно підготовлений, визначає і ступінь якості підготовки фахівця. У диплом випускника університету, котрий виконав кваліфікаційну роботу на основі дослідницької, педагогічної та організаторської діяльності в одній з установ освіти і який склав кваліфікаційні іспити, робиться запис і про інтеграційний профіль фахівця (“викладач, дослідник, менеджер освіти”). Частина таких випускників університету готова до швидкої адаптації у системі конкретних освітніх, дослідницьких та інших організаціях на всіх етапах взаємодії фахівця з педагогічною системою.

3.5. Зміст і структура університетської педагогічної освіти

Відповідно до особливостей підготовки викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій і профілів визначається трирівневий зміст УПО.

I рівень – *загальна предметно-педагогічна освіта* (базова педагогічна освіта): єдина фундаментальна, гуманітарна і педагогічна підготовка, що потрібна кожному викладачеві незалежно від спеціальності, зорієнтована на загальнонаукову і функціональну технологічну підготовку.

II рівень – *професійна педагогічна освіта* (підготовка бакалаврів); комплекс загальнонаукової, спеціальної, психолого-педагогічної, практичної педагогічної, культурологічної підготовки студентів, зорієнтованої на фундаментально-технологічну спеціальну підготовку,

Таблиця 3.1.

*Інформаційна структура гнучких навчальних планів
професійно-педагогічної підготовки студентів університету*

Рівень УПО	Обсяг блоків дисциплін (у відносних одиницях)					
	ФД	СД	ПД	КД	НП	ПП
Підготовка молодших фахівців	0,30-0,35	0,35-0,40	0,25-0,30	-	-	0,10-0,15
Підготовка бакалаврів	0,25-0,30	0,35-0,40	0,20-0,25	0,10-0,15	-	0,10-0,15
Підготовка фахівців (спеціалістів)	0,25-0,30	0,30-0,35	0,20-0,25	0,5-0,10	0,5-0,10	0,10-0,15
Підготовка магістрів	0,20-0,25	0,25-0,30	0,20-0,25	0,10-0,15	0,15-0,20	0,15-0,20
Підготовка кандидатів наук	0,15-0,20	0,20-0,25	0,20-0,25	0,10-0,15	0,20-0,25	0,15-0,20

Примітка. ФД – блок фундаментальних дисциплін; СД – блок спеціальних дисциплін; ПД – блок дисциплін професіоналізації; КД – культурологічні дисципліни; НП – науково-дослідницька і ПП – практична педагогічна підготовка студентів.

формування компетентних фахівців у широкій ділянці педагогічних знань.

III рівень – *профільована педагогічна освіта* (підготовка фахівців, магістрів і кандидатів наук), право одержання якої здійснюється на конкурсній основі: система загальнонаукової, спеціальної, психолого-педагогічної, практичної педагогічної, науково-педагогічної і культурологічної підготовки студентів в умовах комплексу “університет – середній (середньо-спеціальний, вищий) навчальний заклад”, зорієнтована на індивідуально-творче формування особистості конкурентоспроможного фахівця – педагога широкого та інтеграційного профілів.

Підготовка фахівців у системі УПО здійснюється відповідно до реальних потреб у діяльності викладача з конкретної спеціальності і залежно від спрямованості особистості студента, його професійних інтересів і здібностей. Зміст такої цільової підготовки має бути практично обґрунтований, що досягається шляхом розробки профілю фахівця, якому підпорядкований весь зміст навчання, – від початку (загальнотеоретичні дисципліни) до завершення (спеціальні дисципліни педагогічної підготовки).

На підставі аналізу навчальних планів підготовки фахівців-педагогів у зарубіжних університетах, думки експертів, провідних викладачів кафедр педагогіки університетів України, досвіду теоретичного моделювання професійно-педагогічної діяльності випускників Кримського гуманітарного університету

нами розроблена інформаційна структура гнучких навчальних планів підготовки фахівців в інтегрованій системі УПО, що подана в **табл. 3.1.**

Фундаментальна підготовка фахівців спрямована на оволодіння студентами методологією наукового пізнання, законами розвитку суспільства, природи, людини, закономірностями, принципами і методами розвитку фундаментальних наук, основними теоріями і концепціями, категоріями і термінами, науковою мовою в цілому. *Головним показником* якості загальнонаукової підготовки є сформований рівень наукового світогляду майбутнього фахівця.

Спеціальна підготовка передбачає засвоєння студентом усього комплексу наукової інформації з основних дисциплін, спецкурсів і спецсеминарів та з урахуванням специфіки спроектованої базової спеціальності. *Головним показником* рівня спеціальної підготовки є засвоєння студентами системи узагальнених, міжпредметних і прикладних знань, способів діяльності в обраній сфері чи галузі суспільного виробництва.

Психолого-педагогічна підготовка становить процес і результат вивчення студентами обов'язкових предметів психолого-педагогічного і методичного циклів, дисциплін за вибором і факультативів у зв'язку з обраною спеціалізацією. У процесі такого вивчення студенти опановують науковими основами педагогічної діяльності, важливими для розуміння педагогічної теорії і здійснення аналізу педагогічної

практики. *Головним показником* тут є належний рівень сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичків, котрі й визначають професійну компетентність майбутнього фахівця.

Культурологічна підготовка передбачає причетність студентів до національного і світового соціокультурного процесу, до розвитку сутнісних сил особистості, до її творчого самоствердження і формування професійно значущих рис, у тому числі й їхніх здібностей, особистості, індивідуальності. *Головним показником* такої підготовки студентів є рівень сформованості особистості, її духовна зрілість, інтелектуальна прозорливість, етична свобода, соціальна активність і громадянська відповідальність.

Науково-дослідна підготовка студентів базується на освоєнні методології і методики науково-педагогічного дослідження, на формуванні вмінь планувати та здійснювати науковий пошук у сфері педагогіки, складати програму дослідно-експериментальної роботи, реалізувати її в конкретній педагогічній дійсності, аналізувати та узагальнювати педагогічний досвід, розкриваючи закономірності педагогічного процесу і визначаючи шляхи його вдосконалення. *Головним показником* зазначеної підготовки є досконало сформований рівень педагогічного мислення, яке характеризується евристичним, творчим підходом до вивчення педагогічних явищ, системною організацією дослідно-пошукової діяльності і передбаченням її результатів.

Практична педагогічна підготовка охоплює взаємодію студентів з учнями під час навчальної і позакласної роботи, у процесі якої розвиваються їхні ділові і міжособистісні стосунки та утверджується продуктивна співпраця. У системі такої підготовки майбутній фахівець опановує змістовно-процесуальною та організаційно-методичною сторонами педагогічної діяльності, основними елементами сучасних технологій навчання. *Головним показником ефективності практичної педагогічної підготовки* є досконалість особистості викладача у поєднанні із системним баченням ним педагогічного процесу; тоді він володіє основами педагогічної культури, компонентами педмайстерності, що визначають у майбутньому розвиток індивідуального стилю його професійної діяльності.

3.6. Технологія університетської педагогічної освіти

Зміст технології УПО становить науково обґрунтована і раціонально відібрана наукова інформація та організаційні форми, які ство-

рюють умови для мотивації, стимулювання й активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Така технологія охоплює систему педагогічних і навчальних методів, прийомів і способів цілепокладання, планування, організації, здійснення, контролю, коригування та оцінки вказаної діяльності, яка формує у наступників культуру педагогічної праці. Функція технології УПО полягає у її спрямованості на отримання інтеграційного результату навчання студентів, який характеризується високою якістю і максимальною кількістю освоєної навчальної інформації, динамікою, напруженістю, варіативністю навчання, а також універсалізацією знань, умінь, навичків.

Технологія УПО передбачає:

- широке застосування форм і методів активного навчання, які сприяють інтенсифікації навчально-пізнавальної і професійно-педагогічної діяльності;

- моделювання професійно-педагогічної діяльності в навчальному процесі під час підготовки фахівців шляхом проектування і розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, а також трансформації прийомів навчальної роботи студентів в "освітньо-педагогічні уміння" (В.В. Краєвський);

- долучення студентів до професійно спрямованої творчої діяльності, котра уможливило перенесення освоєних професійно-педагогічних знань, умінь, способів діяльності на широке поле педагогічної дійсності;

- індивідуалізацію навчання студентів, яка ґрунтується на діагностиці та врахуванні інтересів, схильностей і здібностей студентів;

- переважання різних форм самоосвіти, які здійснюють широке впровадження елементів нових систем інформаційних технологій.

Технологія УПО покликана відповідати сучасному рівню розвитку професійно-педагогічних відносин, вимогам гуманістичної педагогіки та досвіду ділової співпраці.

3.7. Викладач і студент у системі університетської педагогічної освіти

Сьогодні, у зв'язку з розвитком ринкових відносин, університети поступово відмовляються від державного планування та розподілу фахівців, і переходять до договірних стосунків з майбутніми споживачами – органами й установами освіти, науково-педагогічними комплексами та інститутами. У цій ситуації доречно розглядати університетську педагогіч-

ну освіту як галузь державного господарства, первинний продукт якої – фахівець високої кваліфікації. У цьому сенсі професійно-педагогічна підготовка студента в університеті повинна ґрунтуватися на наступних закономірностях:

а) на ідеології маркетингу: треба готувати студента за тією спеціальністю (спеціалізацією, профілем), яка потрібна в даний час і буде перспективною в майбутньому. Це можливо на основі вивчення потреби різних навчальних закладів країни (регіону, області) у педагогічних кадрах, впорядкування обсягу замовлень при зростаючому рівні вимог до якості підготовки фахівців, швидкості їх професійної адаптації;

б) на основному законі рентабельності: підготовлений фахівець повинен приступити до виконання своїх функціональних обов'язків на достатньому професійному рівні відразу після завершення навчання в університеті. Загалом у випускника має бути сформований достатній рівень професійної компетентності, педагогічної культури задля якісного виконання ним основних видів педагогічної діяльності.

Потреба докорінної зміни концепції УПО передбачає переорієнтацію викладача від переважно інформаційного підходу в навчанні до ролі організатора і керівника навчально-пізнавальної, науково-дослідної і практичної педагогічної діяльності. Викладач повинен стати значущою особою не тільки за його місцем у навчальному процесі, а й за роллю, яку він покликаний відігравати у формуванні особистості студента і його продуктивному стилі всієї життєактивності. При цьому в університеті мають бути створені всі умови для вдосконалення навчально-методичної, науково-дослідної, професійно-педагогічної роботи студента і викладача як рівноправних суб'єктів освітнього процесу.

У підготовці фахівця-педагога повинні приймати участь органи і заклади освіти, які зацікавлені у високому рівні його кваліфікації і безпосередньо впливають на педагогічний процес в університеті. Саме організації-замовники визначають весь комплекс завдань, до вирішення яких повинен бути підготовлений педагог певного профілю. У цьому разі рівень якості фахівця слугуватиме основою рентабельності УПО.

Таким чином, університети з їх історичними особливостями, змістом, структурою і функціями освіти, фундаментальністю підготовки, гуманітарною і науково-дослідною спрямованістю являють собою тип вищого навчально-науково-освітнього закладу, де одночасно є

можливість для підготовки фахівців вузького, комплексного та інтеграційного профілів. Створення системної концепції УПО уможливорює розробку і реалізацію технологій професійно-педагогічної підготовки фахівців в університеті. Нова якість підготовки педагогічних кадрів у тісному зв'язку з поліпшенням їх практичної реалізації – одна з головних проблем УПО.

Водночас контент-аналіз філософської, психолого-педагогічної і методичної літератури, результати порівняльного теоретичного аналізу підготовки педагогів в університетах і педагогічних інститутах дають підстави говорити про правомірність використання терміна “університетська педагогічна освіта”, що може бути використаний у наступних смислових значеннях: а) як підсистема загальнонаціональної системи вищої педагогічної освіти; б) як підсистема конкретного університету, який готує фахівців (математиків, фізиків, істориків, економістів, юристів та ін.) для педагогічної діяльності; в) як система підготовки фахівців-педагогів, яка принципово відрізняється за цілями, змістом, структурою і функціями від інших систем підготовки педагогічних кадрів у педінститутах, педколеджах, педучилищах.

Результати порівняльного аналізу показали, що у професійно-педагогічній підготовці студентів університетів і педагогічних інститутів є істотні відмінності в цілях, адресності, предметі, організації, призначенні, кадровому забезпеченні, технічній і технологічній підготовці фахівців, соціально-культурних і типових умовах виробничого мікродовкілля.

Виділені і використовувані в дослідженні основні принципи системного підходу до дослідження проблеми УПО дали змогу визначити теоретичну модель навчання студентів університету, якій притаманні організованість, цілісність, взаємозв'язок компонентів, внутрішня впорядкованість і специфічні відносини. Ця модель спрямована на отримання інтеграційного результату професійно-педагогічної підготовки студентів у просторі класичного університету.

Аналіз традиційних підходів до організації навчального процесу дав змогу виявити основні принципи, форми, методи, технології навчання, визначити цінності і пріоритети у здійсненні професійно-педагогічної підготовки студентів університету і згодом реалізувати їх в експериментальній роботі. Причому принцип цілісної побудови педагогічного процесу є головним при реалізації концептуальної моделі УПО.

Критичний аналіз традиційного змісту університетської педагогічної освіти, осмислення основних наукових підходів до структуризації її змісту дозволили визначити постійні і змінні змістовні модульні компоненти. До постійних відносяться загальноосвітній, спеціальний, психолого-педагогічний, культурологічний, науково-дослідницький і практично-педагогічний блоки підготовки педагога-професіонала. Змінний блок утворюють модульні цикли дисциплін, які мають місце у *професійно-педагогічній підготовці* студента залежно від його спеціальності, спеціалізації і профілю, а також професійних інтересів, потреб і в цілому концепції майбутньої життєдіяльності.

Моделювання педагогічного процесу на основі системно-діяльнісного підходу надало змогу виявити структуру і функції навчання студентів університету, що мають загальне значення як для їхньої навчальної роботи, так і для майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

З урахуванням історичного досвіду розвитку вищої освіти в Україні і за кордоном розроблена концептуальна модель вітчизняної університетської педагогічної освіти. Її теоретичною основою став системний підхід, згідно з яким УПО розглядається як інтеграційна підсистема вітчизняної вищої освіти, яка інтенсивно розвивається і саморозвивається. Це вказує на першорядність розгляду та обґрунтування в концепції УПО її суті і цілей, основних суперечностей як джерел і принципів розвитку, видів, форм і технологій навчання студентів, основ продуктивних взаємин суб'єктів педагогічного процесу.

ВИСНОВКИ

А. Завершилося наповнене подіями, суперечливе і драматичне ХХ століття. Його останні десятиліття породили різні, часто протилежні тенденції, що стосуються політичних, економічних, культурних, освітніх сторін життя. Складний, неоднозначний характер соціальних зв'язків і відносин відклав відбиток на багато проблем, які набувають не тільки нових параметрів і масштабів, а й нової якості. Наближення моменту переходу в наступне століття народжує особливо гостре бажання заглянути в майбутнє, передбачити прогресивні тенденції й у сфері вищої освіти.

Б. Досвід переконує, що пошук шляхів розв'язання соціально-економічних проблем пов'язаний з концепцією розвитку науки і

освіти. Особливо важливо визначити напрямки розвитку університетської освіти, оскільки провідна роль університету в системі вищої освіти зумовлена історично. Кредо сучасного університету зафіксоване в Хартії, підписаній ректорами європейських університетів, а також у промові ректора Болонського університету Фабіо Роверсі, котрий прокоментував її основні положення: "Університети виростили із прагнення до консолідації культур, ... а також із зусиль, спрямованих на створення і пошук загальних цінностей, які стали фундаментом духовної єдності в Європі... Місія університету спирається на невидиму, але відчутну силу культур і зростаючу моральну зрілість людей. У служінні цьому і полягає його нескороминуща суть, воно забезпечує визнання величчя цього інституту, який століттями вбирав і збагачував все, що в даному співтоваристві, а пізніше в народах, було порушено..." [6].

В. Останніми роками в Україні і за кордоном зростає престиж університетської, зокрема педагогічної, освіти. Для студентів привабливою є можливість здобування фундаментальної універсальної освіти, котра водночас пов'язана із широкою спеціалізацією у сферах практичної психології, соціальної педагогіки, менеджменту. В зв'язку з цим актуальною є розробка численних наукових і практичних проблем, пов'язаних з удосконаленням університетської педагогічної освіти. В контексті цього й було виконане наше дослідження [див. 8].

Г. Результати аналізу головно *методологічного*, а також *історико-педагогічного*, *методичного* і *практичного* рівнів дослідження підтвердили гіпотезу про те, що вдосконалення системи підготовки педагогів у довідлі класичних університетів є результативним за умови системного вивчення досвіду і традицій діяльності вітчизняних і зарубіжних університетів, сучасного стану і тенденцій розвитку університетської педагогічної освіти, за наявності науково обґрунтованої концепції підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності.

Д. Виконане дослідження дає підстави сформулювати наступні висновки:

1. Дослідження історичного досвіду вітчизняних і зарубіжних університетів, їх традицій, особливостей сучасного стану і тенденцій розвитку уможливило наукове обґрунтування і розробку концепції університетської педагогічної освіти, підтвердження її дієвості та ефективності в умовах реалізації методичної системи професійно-педагогічної підготовки студентів.

2. Системна розробка програми дослідження пов'язана з аналізом таких аспектів проблеми: 1) осмисленням історичного досвіду і розкриттям змісту основних концептуальних моделей розвитку вітчизняної університетської педагогічної освіти; 2) визначенням ціннісних орієнтацій, змісту, структури і функцій системи підготовки педагогів в університетах провідних зарубіжних країн; 3) обґрунтуванням перспективних напрямів розвитку вітчизняної університетської освіти і на цій основі отриманням висновків, що сприяють цілеспрямованим змінам у стратегії здійснення університетської педагогічної освіти в Україні; 4) апробуванням методичної системи, що заснована на технологіях особистісно зорієнтованої та індивідуально-творчої підготовки педагогів в умовах класичного університету; 5) висвітленням соціально-психологічних і суто педагогічних аспектів готовності студентів університету до педагогічної діяльності; 6) упровадженням експериментальних технологій і методик у практику навчання студентів кількох університетів та узагальненням результатів теоретичного пошуку і власної досвідної роботи.

3. Результати системно-історичного аналізу, визначення сучасного стану підготовки педагогічних кадрів в університетах України дали змогу виявити й узагальнити *особливості* розвитку вітчизняної університетської педагогічної освіти в 90-х роках ХХ століття. До них перш за все належать:

- визначення оптимальної форми підготовки педагогів у кожному університеті (педінститут, факультет, коледж) відповідно до їх традицій, умов функціонування, перспектив розвитку;

- орієнтація на підготовку фахівців інтеграційного профілю за новими спеціальностями – практична психологія, соціальна педагогіка, менеджмент у невиробничій сфері, викладання соціальних наук, у т. ч. філософії та економіки;

- прагнення до створення науково-освітньо-методичних центрів безперервної освіти, які інтегрують систему: “університет – педінститут – педколедж – педучилище – гімназія”;

- зреалізування технологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки студентів, принципів інтеграції теорії з практикою навчання;

- науково-дослідницька, загальногуманітарна універсальна спрямованість освіти студентів.

4. Важливим методологічним завданням було визначення змісту поняття “*університетська педагогічна освіта*”. Воно відображає

суть, характер і ціннісно-функціональний аспект професійно-педагогічної підготовки випускників університету, діяльність яких характеризується універсальною, фундаментальною, науково-дослідною і гуманітарною лініями спрямованості. Контент-аналіз філософської, психолого-педагогічної і методичної літератури, результати порівняльного аналізу підготовки педагогічних кадрів в університетах і педінститутах дають підстави говорити про правомірність використання терміна “*університетська педагогічна освіта*” в наступних смислових значеннях: а) як підсистема загальнонаціональної системи підготовки педагогів; б) як підсистема конкретного університету, який готує універсальних фахівців для педагогічної діяльності; в) як система підготовки фахівців-педагогів, котрі відрізняються за змістом, *структурою, функціями* від інших систем підготовки педагогічних кадрів у педагогічних інститутах, коледжах, училищах.

5. На базі провідних ідей соціальних і психолого-педагогічних наук була розроблена концепція, що ґрунтується на положенні про університетську педагогічну освіту як систему, якій притаманні власні зміст, структура і функції. Відповідно до системно-змістовного, системно-структурного і системно-функціонального підходів до об'єкта дослідження у пропонуваній концепції визначені суть і цілі університетської педагогічної освіти, основні суперечності і принципи розвитку, види і форми підготовки педагогів у класичних університетах, технології навчання та особливості організації взаємин суб'єктів педагогічного процесу.

6. Обґрунтування і розробка концепції університетської педагогічної освіти, аналіз філософської, історичної, психолого-педагогічної літератури, осмислення передового вітчизняного і зарубіжного досвіду створили базу для розробки *моделі підготовки педагогів в умовах класичних університетів*. Враховуючи складність, багатозначність об'єкта дослідження, у процесі моделювання умовно виділялися три взаємопов'язані і взаємозалежні рівні – змістовний, структурний і функціональний.

7. Університетська педагогічна освіта як мегаскладова системи вищої освіти має свої специфічні особливості, є складним явищем в освітній сфері, а тому вимагає детального вивчення. Історико-педагогічний підхід дозволив з'ясувати зміст, структуру, функції університетської педагогічної освіти, які в різні періоди історії трансформувалися і приймали

відповідні форми. Результати такого аналізу важливі для глибшого розуміння соціальної природи як фундаментального, загальнонаукового, так і специфічного у розвитку професійної освіти. Це засаднича умова плідного пошуку шляхів удосконалення університетської педосвіти. Важливим етапом у дослідженні проблеми стало *прогнозування* шляхів розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у просторі сучасних класичних університетів України. Аналіз історичної еволюції, чинників генезису, закономірностей та особливостей становлення, структуризації і функціонування вітчизняної університетської педагогічної освіти, співвіднесений із результатами експертної оцінки, дає підстави стверджувати, що напрямки розвитку цієї системи пов'язані з умовами соціально-культурної ситуації в Україні, а також із *тенденціями* формозмістового збагачення загальноєвропейського освітнього простору.

8. На основі методологічного і теоретичного обґрунтування концептуальної моделі університетської педагогічної освіти, виявлених тенденцій його розвитку створена *методична система* професійно-педагогічної підготовки фахівців, яка базувалася на особистісно зорієнтованому та індивідуально-творчому підходах до навчання студентів. Ці підходи є особливо ефективними, оскільки значною мірою спрямовані на розвиток і саморозвиток особистості студента як суб'єкта пізнання і навчальної діяльності. Технологія навчання студентів ґрунтувалася на визнанні за кожним студентом права вибору власного шляху розвитку, зосереджувала увагу на максимальному формуванні його сутнісних сил. Основним елементом технології такого інноваційного навчання була проблемна ситуація, у якій студент знаходив особистісно-професійний сенс, створював образ і модель своєї життєдіяльності, оцінював результати творчого пошуку оптимальних шляхів свого психодуховного розвитку.

9. Значущим показником результативності досвідних методик є рівень *готовності випускників класичних університетів до професійно-педагогічної діяльності*. За допомогою методів експертної оцінки і математико-статистичної обробки результатів експерименту перевірялася гіпотеза дослідження щодо того, чи можливо досягти високого рівня готовності випускників університету до професійної діяльності при системній побудові педагогічного процесу, спрямованості його на особистісно

зорієнтоване освоєння змісту освіти. Узагальнені проміжні і підсумкові результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої методичної системи і технологій навчання, оскільки підсумком їх апробації у реальному педагогічному процесі низки вітчизняних університетів став високий рівень готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності, який характеризувався сформованістю мотиваційної сфери, інтересів, потреб у педагогічній роботі, основних елементів педагогічної культури, професійного мислення, майстерності, компетентності, творчого стилю щоденного діяння. Дослідження сучасного стану університетської педагогічної освіти, визначення його основних тенденцій дають змогу виокремити *перспективні напрямки* наукового пошуку, пов'язаного з удосконаленням системи підготовки педагогічних кадрів у стінах класичних університетів України. Водночас актуальними проблемами дослідження університетської педагогічної освіти є:

- обґрунтування принципів і закономірностей функціонування автономної моделі вищої освіти, розвиток якої може бути гарантований демократичними процесами, соціально-економічною стабільністю і державною підтримкою;
- визначення умов створення регіональних університетських педагогічних центрів, які б об'єднали зусилля з науково-дослідними інститутами, інститутами підвищення і перепідготовки педагогічних працівників у здійсненні програми безперервної педагогічної освіти;
- дослідження форм професійно-педагогічної підготовки фахівців в університетах з урахуванням регіональних умов і традицій, котрі реально склалися;
- розробка структурно-функціональної моделі безперервної університетської педагогічної освіти, що інтегрує довузівський, університетський і післядипломний рівні підготовки педагогічних кадрів;
- вивчення можливостей різнохарактерної (основної, додаткової, паралельної, індивідуальної, екстернатної) системи підготовки викладачів у кожному окремому університеті;
- зреалізування принципів диференціації та індивідуалізації навчання студентів через надання їм можливостей вибору освітньої програми, індивідуального плану навчання, проблеми наукового дослідження, які, зрештою, й визначатимуть спеціальність і спеціалізацію випускника університету;
- задіяння оптимального механізму відбору абітурієнтів в університети у напрямку

надання провідного місця відкритій формі зарахування до ВНЗ з подальшою диференціацією студентів відповідно до їхньої успішності, здібностей, інтересів і потреб в отриманні певного рівня освіти;

– висвітлення особливостей циклічності функціонування університетської педагогічної освіти, розподіл курсу навчання на кілька циклів, коли завершення кожного з яких супроводжуватиметься привласненням певного рівня кваліфікації (бакалавр, магістр, кандидат наук);

– розробка освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників університетів – молодих фахівців педагогічного профілю;

– модернізація навчальних планів і програм підготовки педагогів в університетах, розробка нормативної частини змісту вищої освіти.

1. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

2. *Барблян А.* Европа и университеты // Вестник высшей школы: Alma mater. – 1991. – № 7. – С. 9–17.

3. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 695 с.

4. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.

5. *Верже Ж.* История средневекового университета // Вестник высшей школы: Alma mater. – 1992. – № 1. – С. 101–107.

6. *Гломбик Ч.* Болонья и Хартия европейских университетов // Современная высшая школа. – Варшава, 1989. – Т. 65, № 1. – С. 214–219.

7. *Глузман А.В.* Методология психолого-педагогического исследования: Программа спецкурса для студентов университетов и колледжей. – Симферополь: Изд-во Симфероп. гос. ун-та, 1995. – 10 с.

8. *Глузман А.В.* Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

9. *Глузман А.В.* Совершенствование самостоятельной деятельности будущих учителей в процессе освоения системы обобщенных приемов учебной работы: Методические рекомендации. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1988. – 32 с.

10. *Глузман А.В.* Формирование системы обобщенных приемов учебной работы (на примере музыкальной подготовки учителей начальных классов): Дисс. канд. пед. наук. – М., 1987. – 236 с.

11. *Давыдов В.В.* Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. Давыдова В.В., Ломпшера И., Марковой А.К. – М.: Педагогика, 1982. – С. 10–21.

12. *Закирьянов К.К.* Методологические и педагогические основы профессионального становления студентов университета в условиях многоступенчатой системы образования (на материале Восточно-Казахстанского госуниверситета): Автореф. дисс... докт. пед. наук. – Алматы, 1995. – 45 с.

13. *Зуев В.М.* Пути совершенствования методологии прогнозирования развития высшей школы // Тенденции развития высшей и средней специальной школы: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во НИИ ВШ, 1988. – С. 38–57.

14. *Каргиева З.К.* Теоретические основы подготовки и повышения квалификации преподавателей в системе университетского образования: Автореф. дисс... д. пед. наук. – СПб., 1995. – 34 с.

15. *Ладыйжец Н.С.* Развитие идеи западного университета: Социально-философский анализ. – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1991. – 84 с.

16. *Ладыйжец Н.С.* Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. – Ижевск: Изд-во Удмурт.

ун-та, 1992. – 232 с.

17. *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

18. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 80 с.

19. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

20. *Мешков Н.И.* Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: Автореф. дисс... д. психолог. наук. – СПб., 1993. – 31 с.

21. *Мищенко А.И.* Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: Автореф. дисс... докт. пед. наук. – М., 1992. – 32 с.

22. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепьянной игры. – 2-е изд. – М.: Музгиз, 1961. – 318 с.

23. *Нечаев Н.Н.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 157 с.

24. *Нечепоренко Л.С.* Педагогическая система совершенствования процесса формирования будущего учителя в университете: Автореф. дисс... докт. пед. наук. – Харьков, 1991. – 51 с.

25. Педагогическое образование // Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – Т. 3. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – С. 379.

26. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 159 с.

27. *Реан А.А.* Социально-психологические основы познания педагогом личности учащегося: Автореф. дисс... д. психол. наук. – Л., 1991. – 32 с.

28. *Роуг В.* Университет как явление средневековой культуры // Вестник высшей школы: Alma mater. – 1991. – № 7. – С. 97–106.

29. *Сагарда В.В.* Система подготовки педагога в условиях университетского образования: Дисс... д. пед. наук в форме науч. доклада. – К., 1992. – 51 с.

30. *Сагатковский В.Н., Кочетков Г.М.* Принципы построения модели молодого специалиста университетского профиля // Системный подход к управлению учебно-воспитательным процессом вуза. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1976. – С. 17–36.

31. *Семиченко В.А.* Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): Автореф. дисс... докт. психол. наук. – К., 1992. – 48 с.

32. *Синицкий Л.* О подготовке преподавателей средней школы. – М., 1915. – 109 с.

33. *Сластенин В.А., Мищенко А.И.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

34. *Смирнова Е.Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 136 с.

35. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1975. – 343 с.

36. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

37. *Якунин В.А.* Психологические основы управления учебно-познавательной деятельностью студентов: Автореф. дисс... д. психол. наук. – Л., 1989. – 34 с.

38. *Cobban A.B.* The medieval universities: Their development and organization. – London, Methuen, 1975. – 223 p.

39. *Farmer P.* Nihetcentr – centure ideas of the university: Continental Europe // The modern university. – Cornell university: Archoon book, 1968. – 196 p.

40. *Flexner A.* Universities: American, english, german. – N.Y., 1930. – 219 p.

41. International encyclopedia of education. – Toronto, 1985. – Vol. 9. – 2134 p.

42. *Jaspers K.* Idee der Universitat. – Berlin, 1946. – 194 s.

43. *Kerr A.* The uses of the university: with a "postscript – 1972". NY., Harper Torchbooks, 1972. – 163 p.

44. *Newman J.H.* Historical sketches. New impession. – London, Longmans green and Co., 1909 – 1914. – Vol. III. – 275 p.

45. *Wolf R.P.* The ideal of the university. – Boston: Beacon press, 1969. – 193 p.